

Serie: Debates en Investigación y Posgrado

# TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA - TOMO 1

COORDINADO POR

DRA. NATALIA HERNÁNDEZ MARY - DRA. SUSANA CAZZANIGA

**TRABAJO SOCIAL Y  
POLÍTICAS PÚBLICAS  
DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA - TOMO I**

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación y Posgrado y la Dirección de Publicaciones y Comunicación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Edición: Libros de la FTS

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: D.C.V. Carolina Romualdo

Corrección de Estilo: Lic. Zuccaro Agustín, Lic. Fernández Marina, Lic. Luzzi Fabiana y Dr. Dip Nicolás.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2019 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1814-7

Serie: Debates en Investigación y Posgrado

---

**Cita sugerida:** Hernández Mary Natalia y Cazzaniga Susana (coordinadoras) (2019). Trabajo Social y políticas públicas desde una perspectiva histórica (TOMO I) La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo social. . Recuperado de <http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/libros>

---



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

**Serie: Debates en Investigación y Posgrado**

# **TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA - TOMO I**

---

COORDINADO POR

DRA. NATALIA HERNÁNDEZ MARY - DRA. SUSANA CAZZANIGA

**Facultad de Trabajo Social**  
**Universidad Nacional de La Plata**

*Decano*

Dr. Néstor Artiñano

*Vicedecana*

Mgter. Alejandra Wagner

*Secretaria Académica*

Lic. Analía Chillemi

*Secretaria de Supervisión Administrativa*

P.S. María del Carmen Ossa

*Secretaria de Gestión Institucional e Infraestructura*

Lic. Elba M. J. Burone

*Secretaria de Investigación y Posgrado*

Mgter. M. Silvina Cavalleri

*Secretario de Extensión*

Lic. Pablo Allo

*Secretario de Relaciones Institucionales*

Lic. José Scelsio

*Prosecretario Académico*

Mgter. Matías Causa

*Prosecretaria de Gestión*

Lic. María José Diz

*Prosecretaria de Investigación y Posgrado*

Dra. Paula Mara Danel

*Prosecretaria de Extensión*

Lic. Maria José Novillo

*Directora de Inclusión y Vinculación Educativa*

Lic. Mariana Santin

*Director de Formación*

Lic. Germán Rómoli

*Directora de Área de Trabajo Social*

Lic. Alejandra Bulich

*Directora de Vinculación con Graduados*

Lic. Betiana Egulior

*Director de Publicaciones y Comunicación*

Dr. Nicolás Dip

*Directora de Derechos Humanos y Género*

Lic. Lucía Bellingeri

## **Posgrado**

*Doctorado en Trabajo Social: Directora*

Dra. Margarita Rozas Pagaza

*Maestría en Trabajo Social: Directora*

Mgter. Pilar Fuentes

*Especialización en Políticas Sociales, Directora*

Dra. Mariana Gabrinetti

*Especialización en Seguridad Social, Director*

Mgter. Mariano Cardelli

*Especialización en intervención social con niños/as,  
adolescentes y jóvenes, Directora*

Dra. Mariana Chaves.

Agradecimiento a la colaboración de la Nodocente

Lic. Adriana Ruiz Clavijo

***Comité de Referato interno Tomo 1***

Ramiro Segura

Marcela Velurtas

Verónica Cruz

María Celeste Hernández

Laura Otero Zúcaro

***Comité de Referato externo***

Roxana Basta (UNLu)

Laura Guajardo (UNSJ)



# Índice

## Prólogo

*Néstor Artiñano* ..... 11

## **Parte I**

### **Intervenciones profesionales, prácticas sociales y sujetos**

*Ethos Neoliberal e Intervención Social,  
una mirada crítica desde el Trabajo Social*  
*Natalia Hernández Mary* ..... 15

*La Casa del niño de Comodoro Rivadavia.  
Historizando el Trabajo social*  
*María Alejandra Vidal* ..... 21

*Hacerse lugar. Experiencias de mujeres  
en la Policía bonaerense*  
*Bárbara Betsabé Ruiz* ..... 64

*Prácticas sedimentadas y márgenes de creatividad.  
El Trabajo Social en espacios escolares*  
*Esteban Julián Fernández* ..... 104

*Identidades que se construyen, identidades  
por construir*  
*Mariano Colombo* ..... 170

<u>La adolescencia uruguaya en conflicto con la ley en la prensa escrita</u> <u>Ma. Eugenia Pereira.....</u>	<u>200</u>
---	------------

## **Parte II**

### **Historia**

<u>Prólogo sobre Historia del Trabajo social</u> <u>Susana Cazzaniga .....</u>	<u>259</u>
---	------------

<u>Damas, señoras y visitadoras. Intervención de las mujeres en la asistencia social en la ciudad de La Plata</u> <u>Canela Constanza Gavrilá .....</u>	<u>267</u>
--	------------

<u>Visitadoras de Higiene e Intervención Social en la ciudad de La Plata</u> <u>José Luis Scelsio.....</u>	<u>330</u>
---	------------

<u>Agentes de cambio para el proceso de modernización: la formación profesional de los asistentes sociales en la ciudad de La Plata, 1959 – 1966</u> <u>Néstor Nicolás Arrúa .....</u>	<u>372</u>
---	------------

<u>Sobre los autores.....</u>	<u>410</u>
-------------------------------	------------

# Prólogo

*Néstor Artiñano*<sup>1</sup>

Con este libro inauguramos una nueva línea dentro de las publicaciones institucionales que poseemos en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata<sup>2</sup>. Esta serie de publicaciones en formato digital, pretende hacer circular y dar a conocer a todos/as los/as interesados/as los conocimientos, los saberes y las experiencias que emergen del trabajo cotidiano de nuestra vida universitaria.

Los dos primeros tomos estarán dedicados a recopilar producciones de posgrado de las carreras de Doctorado en Trabajo Social, Maestría en Trabajo Social y Especialización en Políticas Sociales.

En el tomo 1, los artículos publicados se organizaron con dos bloques temáticos ligados a las producciones de Doctorado y Maestría, cada uno de ellos con una introducción;

---

<sup>1</sup> Decano de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

<sup>2</sup> Revista *Escenarios*, Portal web *Entredichos*, Revista *Territorios* y Revista *Voces Emergentes*.

del mismo modo que el tomo 2 recopila producciones de la Especialización. Aquí nos parece oportuno poder agradecerles especialmente a tres amigas de la casa, a Natalia Hernández -colega chilena egresada de nuestro doctorado-, quien introduce el bloque dedicado a intervenciones profesionales, prácticas sociales y sujetos; a Susana Cazzaniga que hace lo propio con el segundo bloque, cuyo tema se centra en la historia del trabajo social; y por último, a Pilar Arcidiácono quien nos introduce en el tomo 2, dedicado a las políticas sociales. Gracias por haberse prestado ellas a dar sus reflexiones respecto a los textos correspondientes.

Es una inquietud nuestra generar estas estrategias para impedir que los saberes producidos queden solo al resguardo de una biblioteca o un archivo institucional, sino por el contrario, creemos que el mejor resguardo es el aprovechamiento que se pueda hacer de esos saberes, ya sea por otros/as estudiantes de grado o posgrado, docentes, graduados/as, organizaciones sociales, otras instituciones y la comunidad en general.

La universidad pública se ve comprometida -y esta es una de sus respuestas-, a que parte de su fortaleza sea la producción de saberes y conocimientos en cada área o disciplina. El desafío siempre es entender la universidad como parte de la sociedad y esquivar ciertas tendencias que, en momentos históricos determinados, pujaron y puján por considerarla aislada, en “su mundo”, lejos del resto de la sociedad y no siendo parte activa de ella. Pujas de concepciones que por un lado se enarbola el mérito -y por ende

la meritocracia-, donde los individuos son quienes triunfan y son los auténticos responsables de sus logros, y por otro, una concepción con la que nos identificamos, donde los logros son colectivos, institucionales, sociales, lo que lleva al bienestar general y, por ende, al bienestar de cada uno/a.

Esperamos que esta serie que hoy inauguramos, sea el inicio de un camino fructífero de producciones, no sólo vinculado a las producciones de posgrado, sino también a experiencias docentes áulicas y de prácticas de formación profesional, de extensión, de investigación, de intervención y de articulaciones institucionales.

Ojalá, a partir de hoy y con esta publicación, establezcamos nuevos puentes, siempre anhelando, defendiendo y conquistando la universidad pública, gratuita, de alto nivel académico, popular y feminista. Ese es nuestro camino.

---

*Parte I*

**Intervenciones profesionales,  
prácticas sociales y sujetos**

---

# Ethos Neoliberal e Intervención Social, una mirada crítica desde el Trabajo Social

*Natalia Hernández Mary*

Es innegable que el contexto latinoamericano nos exige situarnos desde un espacio crítico para revisar y reeditar las apuestas de transformación que requieren los diversos fenómenos sociales que estamos viviendo, desde un horizonte ético político que nos permita desplegar diversas luchas en pos de la justicia social y la defensa de los Derechos Humanos.

Estos desafíos se comprenden al reconocer que el neoliberalismo se ha instalado como una matriz capaz de ordenar diferentes lógicas, ya sean comunitarias e individuales, se visualiza cómo se hace parte de cada construcción social que elaboramos. En este contexto, el régimen capitalista se centra en satisfacer necesidades, postergando la construcción y defensa de acceso a desarrollos integrales para todas y todos los integrantes de la sociedad. Castel (2010), indica que la elección estuvo presente (por parte de los

sistemas de gobierno), y al inclinarse por garantizar lo mínimo se abre paso a un cambio profundo que trasciende la esfera económica.

Es por ello que la idea de transformación que menciono se vincula con las discusiones que se han alojado en las ciencias sociales, como un escenario de debate y preocupación en torno a las construcciones de justicia social que se requieren en estos contextos. Si bien existen diversas comprensiones, asumo como línea de pensamiento aquella que congrega en su constitución las relaciones de poder entre micros y macros espacios, afectando los vínculos sociales entre sujetos y estructuras (Foucault, 1979).

La denominación de un Trabajo Social Crítico hace referencia a las posibilidades de deconstruir y reconstruir los elementos que confluyen en los procesos de transformación social, asumiendo las tensiones entre diversas lógicas. Desde aquí se despliegan opciones de transformación que interpelan las elaboraciones que existen entre sujetos, estructuras y viceversa (Muñoz, 2018). Una mirada que asume la crítica como espacio de definición, desarrolla como estrategia operativa el entrelazar artefactos, posturas, lineamientos, entre otras, que se requieren para construir los contextos contemporáneos. Se sitúa desde una posición que releva las relaciones entre los distintos escenarios, trenzando las objetividades y subjetividades que se construyen en pos de comprender y desplegar apuestas que comprometen un cambio a favor de la justicia social.



Es desde esta apuesta que reflexiono acerca del quehacer profesional en los campos de acción que hoy se despliega. Son escenarios complejos, diversos, que se configuran desde una multiplicidad de relaciones, las cuáles no pueden abordarse desde miradas miopes. Creo que es fundamental construir caleidoscopios que nos permitan acercarnos a las comprensiones que se requieren en cada ámbito de acción, y desde ahí, desplegar una serie de acciones que permitan construir apuestas que tengan en su centro ideas de transformación y no de mantención. No hay que olvidar que el ethos que compartimos, tiene a llevar nuestra mirada hacia un bienestar mezquino e individualista.

Como disciplina tenemos la oportunidad de generar apuestas comprometidas con la transformación social, al articular nuestros procesos de intervención profesional como aquellos ligados a la investigación situada. Diseñamos procesos que se sostienen desde esta articulación, comprometiendo así, la construcción de conocimientos que se operacionalizan en un espacio y tiempo particular.

Ejemplo de ello son los trabajos que componen este libro, en donde nos encontramos con aportes concretos en ámbitos diversos. Aparece un llamado sólido y consistente en torno a generar aprendizajes que se movilicen en pos de generar nuevas reflexiones y apuestas interventivas que sean capaces de leer las tensiones de cada espacio, incluso aquellos que se presentan como comunes y/o histórico.

El Dr. Esteban Julián Fernández, nos invita a revistar los espacios escolares desde las miradas del Trabajo So-

cial contemporáneo, para (re)involucrarnos en una escena contingente que desafía interrogativamente a las matrices que son partes de nuestro ethos, y desde ahí, provocar una dislocación con aquellos quehaceres que se encierra en lo 'normativo' de las estructuras. Desplegar desde ese prisma una posibilidad de vincularse desde una transversalidad e interdisciplinariedad que permita miradas acordes a las complejidades actuales.

Similar es el llamado que nos hacen los artículos de la Mg. Eugenia Pereira y la del Mg. Mariano Colombo. Ambos nos posicionan en un contexto que desborda a las tradicionales formas de abordarlo, pues refieren a los escenarios de conflicto con la justicia de las y los adolescentes, brindándonos claves de comprensión que actualicen las posibilidades de transformación que se pueden desarrollar en este ámbito.

El artículo *la adolescencia uruguaya en conflicto con la ley en la prensa escrita*, nos pone de manifiesto cómo las sensaciones y subjetividades en torno a las y los sujetos jóvenes, se constituyen bajo preceptos de violencia y miedo, desde las perspectivas adultas impregnadas en los medios masivos de comunicación. Desde ahí se plantea un desafío relevante para las construcciones de intervenciones que tensionen las configuraciones de los propios sujetos: ¿Qué dicen ellos de sí? ¿Cómo interpelan a la sociedad?, son preguntas que no se ponen de manifiesto con total claridad cuándo se tiene como horizonte un espacio social integrador.

Así mismo, el texto *Identidades que se construyen, identidades por construir* invita a una discusión activa acerca de las fuertes marcas que deja la privación de libertad en las y los jóvenes que la experimentan. Se convierten en experiencias que se tensionan con los procesos de construcción de identidad, y, por ende, es una categoría de intervención que ha de asumir como eje en estos escenarios. Como indica el autor, al considerar que la intervención profesional desde nuestra disciplina, también posee lógicas culturales y distributivas, éstas deben ponerse en tensión con las lógicas institucionales y con matrices que desde un adultocentrismo han negado la visibilidad del encuentro entre subjetividades intergeneracionales. Aparece así, otra posibilidad de tensionar el campo de la intervención.

Sí pensamos en la construcción de identidades, podemos desplegar la mirada hacia diversos espacios de intervención. La Mg. María Alejandra Vidal, nos invita a recorrer en su texto cómo se van configurando las políticas sociales y las trayectorias de profesionales de nuestra disciplina, en el abordaje de la infancia institucionalizada. Se aprecia como lo intersubjetivo nos permite articular las problematizaciones que se evidencian en este campo, el cual, tiene un itinerario que lo liga al Estado, la Asistencia y lo religioso, sin que por ello se impida la complejización del mismo para hacerse cargo de una herencia y no de un legado (sin movimiento). Una herencia que nos permita volver a este recorrido, y revisar cómo trabajamos en pos de transfor-

maciones permanentes con un ideario ético político dialogante con este Trabajo Social Crítico.

Las reconfiguraciones en este contexto actual, es un requisito para el quehacer profesional, invitándonos a alejarnos de miradas estáticas que replican y no reflexionan en torno a los fenómenos sociales que abordamos. En este sentido, el trabajo presentado por la Mg. Bárbara Betsabé Ruiz, nos invita a remirar las configuraciones de las mujeres en espacios institucionales que han nacido desde lógicas verticalistas, jerárquicas y patriarcales. A través de su trabajo nos muestra las brechas de género que se encuentran presente en la policía bonaerense, y cómo esa grieta se vuelve un espacio de intervención actual para el Trabajo Social.

## **Bibliografía**

Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. Buenos Aires: Fondode la Cultura.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. España: Piqueta.

Muñoz, G. (2018). Enfoques teóricos en la intervención del trabajo social en

América Latina. En *Social Dialogue Issue 18*, by The International Association of Schools of Social Work (IASSW).

Disponible en: <https://socialdialogue.online/SDpdf/VOL.18.es.pdf>

# La Casa del niño de Comodoro Rivadavia. Historizando el Trabajo social

*María Alejandra Vidal*

## **Resumen**

En este capítulo se aborda parte la investigación de la tesis realizada en la Maestría en Trabajo Social cursada en el marco del Convenio entre la UNPSJB y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se hará una presentación que facilite comprender las configuraciones históricas que dieron origen a la intervención profesional de los trabajadores sociales en el campo de la niñez en la provincia del Chubut, y particularmente en el ámbito de la institución Casa del Niño de la ciudad de Comodoro Rivadavia en el período 1973 y 1988.

Este escrito se organiza en los siguientes apartados: las características socio-históricas de la época y las políticas sociales respecto a la niñez institucionalizada; los recorridos genealógicos que crearon las condiciones para construir diferentes dispositivos de abordaje de la infancia, en

la provincia del Chubut, particularmente en la Casa del Niño; y las trayectorias profesionales de los Licenciados Minor y Mastrangelo, protagonistas claves en el proceso de implementación políticas sobre niñez.

**Palabras claves:** Casa del Niño, Trabajo social, Políticas sociales.

## Introducción

En el presente capítulo se retoma parte de la investigación efectuada para la tesis de la Maestría en Trabajo Social de la UNLP, presentando un recorte de los elementos principales de la misma. Los citados son el análisis en los procesos de transformación de las políticas sobre y de la niñez, y la intervención profesional del trabajador social en el periodo 1973 y 1988. El caso de estudio se sitúa en el ámbito en la institución Casa del Niño ubicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut.

Esta institución, la Casa del Niño fue creada, según ver- san en los archivos de prensa local, en 1927 por las de- nominadas “Damas de Beneficencia”, si bien, se registran los primeros antecedentes de este accionar en noviembre de 1923. Se la puede definir como institución total la cual posee una forma de organización interna, una disposición de espacio y mecanismos de control de niños en “condición de riesgo”, concepto que desde los '90 se convierte en “vulnerabilidad”.

Desde su instauración hasta el presente constituye el único centro de internación para niños hasta los doce años

en el sur de la Provincia del Chubut. En la actualidad, ingresan los niños y niñas mediante la solicitud de los Organismos de protección de derechos que se encuentran enmarcados en la Ley Nacional Nº 26061 y lo estipulado en la ley de Protección Integral Nº III Nº 21 de la Provincia del Chubut.

Esta casa entre 1933 y 1973 es la única que alberga niños en Comodoro Rivadavia, pasando por diferentes instancias de administración: en primer lugar las Damas de Beneficencia hasta 1962; en segundo lugar de modo conjunto con la congregación salesiana y en tercer lugar, desde 1972, una institución estatal provincial con la presencia de técnicos profesionales en asistencia social. Este proceso de traspaso marca un hito político en la sociedad comodorense, ya que la atención y cuidado de niños, dejó de ser una cuestión eclesial para ser el asumido como responsabilidad del Estado.

Hasta el año 1974 en el proceso de admisión se tenía presente la decisión de uno de los progenitores y evaluaba la situación de “riesgo” en el cual se encontraban los menores. En esta concepción se tiende a considerar el riesgo social como una responsabilidad moral de las familias y de este modo, se las estigmatizaba:

... La intervención suspendía el derecho de los padres al ejercicio de la patria potestad, ejercicio que quedaba en manos del juez en virtud de la figura de “patronato” y lo habilitaba para “disponer del niño”, tomando la medida que crea conveniente y por tiempo indeterminado... (Varela, 2008, p. 21).

En estos se aplica una política del sistema tutelar que considera a los niños como objeto de control. Por ello, es importante analizar cuáles fueron las políticas sociales destinadas a estos niños que fueron “objeto de tutelaje” entre 1973 y 1988 como recorte de estudio.

Es de importancia conocer cuáles han sido las prácticas profesionales de los primeros Trabajadores Sociales en ese espacio institucional, la Casa del niño. Desde éstas se pudo reconstruir la trayectoria de abordaje con respecto a la niñez institucionalizada como de los inicios de la profesión en la provincia. La investigación efectuada se plantea como inédita en la región, atento que no existían hasta el momento trabajos que vinculen el análisis de la niñez institucionalizada, las políticas sociales y el abordaje del Trabajo Social.

Para ello, el abordaje metodológico se centró en la interacción de técnicas y estrategias cualitativas, principalmente el análisis de documentos escritos que caracterizaban a la institución citada, la niñez institucionalizada y el rol del Trabajo social como el recurso central, no siendo las entrevistas el eje primordial.

El análisis documental de acuerdo a lo expresado por Yuni y Urbano:

... Permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual implica la captación de los significados que nos permiten mirar esa



realidad desde una perspectiva más global y holística... (Yuni, Urbano, 2016, p. 100).

Entre los documentos revisados se destacan: legajos de los niños, la prensa local, los libros de la memoria institucional, informes sociales y registros internos de la institución.

La metodología empleada como se ha expresado es de tipo cualitativa centrándonos en el estudio de caso; recuperando lo expresado por Irene Vasilachis en su paráfrasis de Dooley:

... El mismo puede estar constituido por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación... (Vasilachis de Gialdino, 2012, p. 218).

El mismo se configuró junto a entrevistas semi-estructuradas y en profundidad que permitieron recuperar las trayectorias profesionales de los trabajadores sociales Lic. Mauricio Minor y la Lic. Rosa Mastrangelo. Las entrevistas en profundidad aportaron a la comprensión situacional de las acciones sobre la niñez institucionalizada, el contexto político y social y las prácticas profesionales. Se analizó e interpretó la información suministrada tratando de retomar la palabra de ellos como protagonistas claves y se

efectuaron contrastaciones entre el campo empírico y el marco conceptual de referencia.

En el transcurrir de la investigación se generaron preguntas tales como: ¿Por qué un análisis del contexto histórico es imprescindible para comprender las prácticas profesionales del Trabajador Social?, ¿Por qué el análisis de documentos escritos como archivos institucionales, legales y de prensa son un recurso valioso para comprender la niñez institucionalizada y las políticas sociales? Consideré necesario posicionarme en un análisis historiográfico del Trabajo Social, recuperando la cuestión social, para buscar y entender el por qué de nuestra profesión en la región, y en particular en la ciudad. Es fundamental reconocer que en cada momento histórico se producen acontecimientos particulares que son el resultado de las condiciones de ese contexto y que los mismos reflejan y tienen presencia en el ahora.

Retomar cómo operan las prácticas es también pensar que cambian los modos de concebir el devenir histórico-institucional y con ello los ideales de prácticas profesionales y las lógicas sociales. Historizar no es conocer el pasado, no es sólo describirlo, sino comprenderlo y profundizarlo (Campano y Lewkowicz, 2007). En este marco lo planteado por Cazzaniga hace referencia a que los procesos históricos conformados en la sociedad son contradictorios y conflictivos, manifestándose los condicionamientos económicos, políticos, culturales e ideológicos, dando lugar a un entramado donde se establecen las “características particulares de cada sociedad” (Cazzaniga, 2015, p. 80).

La acción del Trabajador Social en este contexto está mediatizada por la política de su época y por aquello con lo que se lucha, sea la pobreza o la niñez en situación de riesgo entre otras situaciones de los vinculados al campo de la minoridad. Lo común a la profesión del Trabajador Social es aquello que necesite solucionarse como indicador de luchas sociales por la igualdad y la mejora en las condiciones de vida. Como se señaló anteriormente se recupera en este estudio un hito histórico clave para la profesión citada en el marco de la institución Casa del niño durante la etapa 1974-1988. En este período se produce la incorporación de la disciplina en el ámbito de la institución citada y, por otro lado, se la articula con la conformación de los Consejos zonales de Niñez como organismos esenciales en la reestructuración de los establecimientos de asistencia en la provincia del Chubut.

En este contexto, comienza a posicionarse un nuevo paradigma, el de Protección integral de la niñez. La Casa del niño debió comenzar a ser repensada como institución de internación y se procede a la redefinición de los objetivos de la misma con la intención de encarar un abordaje integral de la problemática familiar que contemple el área judicial e institucional, evitando el tratamiento segmentado y según tipificaciones establecidas. A través de esto, se fortalecieron diferentes Programas de acompañamiento a las familias y proyectos de contención de niños/as “en situación de calle”, que tenían como finalidad evitar los procesos de institucionalización.

Asimismo, mi experiencia como profesional en la institución data desde el año 2005 hasta enero del 2017 lo que facilitó el acceso a los archivos documentales de la época e interpelarlos desde la propia práctica profesional. El trayecto en la Casa del niño me interpeló como trabajadora, poniendo en cuestión los modelos de abordaje respecto a la niñez institucionalizada: el Paradigma del Patronato con una lógica tutelar y el Paradigma de Protección integral como lógica de protección y promoción de los derechos. Es en esta transición entre los dos modelos de pensar la niñez, es que me propongo repensar a la institución, las prácticas y los discursos referentes a la infancia institucionalizada y a quiénes operaron en ella.

### **La niñez institucionalizada como construcción histórica-social**

En las últimas décadas del Siglo XX, se han intensificado los estudios relacionados con la niñez, las investigaciones provienen principalmente del campo de las Ciencias Sociales: Psicología, Sociología, Antropología, Historia, Derecho, Trabajo Social, centrándome en el análisis de la mirada propuesta por los últimos tres y sus configuraciones teóricas. Diversos autores han estudiado la génesis de las transformaciones socio-históricas en lo que respecta a los discursos sobre la niñez, pudiéndose identificar los intereses sociopolíticos, los modos de organización socioeconómica, el desarrollo de políticas sociales, el reconocimiento de los derechos de la infancia, el desarrollo de las teorías

pedagógicas y las formas de crianza como determinantes de la constitución de la noción de infancia.

Si bien, los primeros aportes sobre historia de la infancia fueron brindados por autores europeos que me ha llevado a pensar la niñez según matrices de su propia historia, existen en la actualidad numerosos estudios sobre el tema realizado por autores argentinos, entre los que se destacan Elizabet Jelin y Eva Giberti. Entonces se puede decir que el concepto de niñez se desprende de las prácticas socio-culturales, las cuales se han ido modificando a lo largo de la historia, coincidiendo con Sokolovsky (2006) la idea de niñez responde a un criterio particular de cada momento histórico asociado a la cultura de que se trate. Para Philippe Aries (1987) la infancia es una construcción histórica que termina de ser elaborada en la modernidad; no es natural ni dada, es una elaboración cultural e idealizada. La infancia adquiere estatuto propio, es decir, comenzaría a ser reconocida como una etapa diferenciada, con características y necesidades particulares a partir del siglo XVIII. Aunque parecería que dicho reconocimiento no habría significado una modificación radical en lo que respecta a las prácticas de los adultos con los niños en los siglos posteriores.

Cuando refiero a niñez es importante señalar que la misma es una construcción social de una época según Campos y Sokolovsky:

... La niñez, como construcción social, lleva la marca de la historia, del tiempo y la cultura; lleva las huellas

de la infancia y las infancias, de la legalidad y la ilegalidad, de la minoridad, de la marginación, de la garantía absoluta de derechos para algunos y la exclusión para otros.... (2006, p. 73).

La niñez que me interesa abordar es la niñez institucionalizada en un contexto histórico determinado y en el cual las políticas públicas de la época tuvieron una implicancia fundamental para ellos y los profesionales con los que se vinculaban. Al hablar de niñez institucionalizada me remito a aquellos niños y niñas que permanecen bajo la órbita de instituciones totales como lo entiende Goffman Erving recuperando en el texto de Campos y Sokolovsky:

... Lugar de residencia y trabajo donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad, por un periodo apreciable de tiempo, comparten la rutina diaria, administrada formalmente mediante la organización burocrática de conglomerados humanos... (2006, p. 95).

Es importante señalar que el modelo que determinaba como medida tutelar la internación del sujeto necesitado de protección en una institución, generalmente por tiempo indeterminado, tuvo sus orígenes en la Argentina a partir del año 1919 con la ley Nº 10.903, conocida como “Ley de Patronato del Estado” o “Ley Agote”. Esta legislación habilitaba la intervención judicial para menores autores o víctimas de delito o en caso de encontrarse en abandono material, moral o peligro moral.

En este sentido se tenía presente lo expresado en la Ley de Patronato del Estado, que en su artículo 21 expresaba:

... Se entenderá por abandono material o moral o peligro moral, la incitación de los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral, la mendicidad o vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones, o con gente viciosa o de malvivir, o que no habiendo cumplido los dieciocho años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos o cuando en estos sitios ejerzan oficios fuera de la vigilancia de sus padres, guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a su moral o salud... (Ley 10.903, 1919, art., 21).

El abordaje del trabajador en el campo de la niñez se encuentra enmarcado dentro de las políticas sociales estatales diagramadas por parte del gobierno de la provincia del Chubut. Entonces, si toda acción política implica la construcción de prácticas es pertinente el análisis situacional y contextual de las mismas (Campano y Lewkowicz, 1998). Podemos decir que una práctica no nace de la nada, sino que es siempre un ajuste entre temporalidades, realidades sociales y tensiones políticas, que implican cuál de ellas es la predominante y la que marca un modo de ser y pensar a la sociedad; en particular me interesa las vinculadas con la niñez y la profesión.

De igual modo que la niñez institucionalizada se va configurando con el tiempo, las políticas sociales y las prácticas profesionales también van metamorfoseándose en él. Pero, ¿qué entendemos por políticas sociales y práctica profesional en el contexto de la Casa del Niños y de la niñez institucionalizada? Por ahora, aportaremos estas aproximaciones. En relación a las políticas sociales se las puede definir como aquellas:

... Intervenciones específicas del Estado dirigidas a mejorar las condiciones de vida para la reproducción de la vida de distintos sectores sociales, siendo fundamentales para la construcción de una sociedad... (Rozas Pagaza, 2015, p. 6).

Para analizar las políticas sobre niñez institucionalizada y el abordaje del trabajo social entre 1974 y 1988 se retomaron los informes de la época, las fichas de niños, los archivos de las actas, reglamentos y leyes del Ministerio de Bienestar Social de la provincia del Chubut que perfilaban las directrices de las prácticas profesionales de los trabajadores sociales de la época. El trabajo con los documentos fue el elemento central que me permitió conocer y comprender cómo vivieron los niños institucionalizados y los trabajadores sociales en tanto una experiencia histórica social. El mismo permitió recuperar los modos en que la “vida se vivía”, cómo se expresaba la vida cotidiana ya sea en la familia y en el trabajo.

En este sentido el análisis de las *Fichas de Intervención* me permitió relevar a qué se llama “Menores instituciona-



lizados” en el periodo de estudio; refiriéndose a aquellos menores que por disposición de la Defensoría de Menores eran derivados a la Casa del Niño. En tanto menores de edad que perdían su red de protección por enfermedad de los padres, muerte de los mismos, incapacidad para cuidarlos, situación de abandono material o peligro moral. La función del Trabajador Social en ese contexto era gestionar la búsqueda de una familia adoptante o “sustituta” y brindarle asistencia mientras dependa de esa institución.

### *Contexto socio-histórico del surgimiento de la institución Casa del niño*

Para continuar es necesario señalar que la ciudad de Comodoro Rivadavia fue fundada en 1901, fue conformándose producto de los procesos migratorios con una gran diversidad de grupos étnicos, compuesta por población de índole europea, asiática, chilena y proveniente de otras provincias argentinas.

Con el descubrimiento del petróleo en 1907 surgieron distintos espacios urbanos: “el pueblo” o casco urbano y “los campamentos”; el primero remite a la zona ubicada al sur del cerro Chenque siendo una comuna dependiente del Territorio Nacional del Chubut caracterizado por actividades ferroporcuarias y comerciales. Los segundos fueron creados por las empresas petroleras que se radicaron en la zona norte del cerro citado. La expresión “campamentos” denota un carácter transitorio, que no fue precisamente lo que caracterizó a estos pueblos de compañía. Se trata de

espacios económicos y sociales que no estaban integrados al ejido urbano de la ciudad-puerto de Comodoro Rivadavia, porque tenían su propia autonomía. La empresa era quien controlaba su funcionamiento económico pero también social y cultural, proveyendo a sus trabajadores –habitantes de todos los servicios y viviendas. De este modo, controlaban tanto los espacios laborales como también aquellos donde transcurría la vida comunitaria. (Dos Santos y Torres, 2014, p. 20).

Desde 1911 hasta los años 30 existe una preocupación del Consejo Municipal por atender “la cuestión social” tanto desde la problemática de la salud como desde la beneficencia, en particular de la niñez desvalida. Este interés estuvo atravesado por la cuestión política. Lentamente las entidades políticas municipales fueron delegando tareas a las damas de la ciudad. Edda Crespo (2011) señala coincidiendo con las interpretaciones de Karen Mead y Donna Guy que las mujeres de la élite local al igual que las mujeres de la élite porteñas son las encargadas de apoyar y fundar hospitales y asilos como la Casa del Niño de Comodoro Rivadavia. Esto generó enfrentamientos con quienes intentaban racionalizar el manejo de las áreas del estado municipal o nacional.

En este contexto, se crea en 1927 la Casa del niño por las denominadas “Damas de Beneficencia”, como una institución destinada a cuidar a los niños, brindarles desayuno, comida y merienda. Por la tarde los niños eran retirados por sus padres. La inauguración de la misma consagró la

labor desarrollada por la Sociedad de Damas de Beneficencia, una asociación conformada por mujeres de la élite de la zona en 1927.

... Era “un pequeño asilo” destinado a albergar a “todos aquellos niños cuyas madres se ven precisadas de abandonarlos para con su honesto trabajo procurar el honesto trabajo de sus hogares. (...) Interpretando la necesidad de ayudar a esas “pobres madres y criaturas” de acuerdo a las propias declaraciones de sus creadoras (Crespo, 2006, p. 2).

**Imagen 1:** Foto Casa del Niño en su edificio de la calles Rivadavia y España.



**Fuente:** Rescatando la Historia en Web: <https://www.facebook.com/Rescatando-la-Historia-121370914653659/> , 20 de agosto de 2016.

A nivel nacional, el período comprendido por 1930 a 1943, es conocido como la Década Infame en la historiografía clásica nacional en donde el Conservadurismo y la oligarquía reinante defendían el modelo agroexportador. A nivel mundial se habría producido en 1929 la caída de la bolsa de Wall Street lo cual produjo un proceso de recesión mundial, por la caída del precio del petróleo, el deterioro de los salarios y el surgimiento de procesos de

desocupación con el consecuente reclamo por parte de la clase trabajadora.

La intervención social filantrópica era una práctica desarrollada desde el laicismo y sobresale el trabajo llevado adelante por los sectores dominantes hacia grupos subalternos. Se expresa la inculcación de valores considerados “necesarios” para el disciplinamiento social. Da cuenta de una relación particular con el Estado como manifestación del liberalismo. Sostiene la lógica de la “tutela” en términos de moralización de la burguesía a las clases trabajadoras.

Comodoro Rivadavia, en ese lapso, sufre una crisis vinculada con las huelgas petroleras, la deportación de personas, los despidos masivos por parte de las empresas petroleras y portuarias. Esto genera entre otros factores expresiones en la cuestión social, de diversas características: familias sin vivienda, niños en situación de calle y vulnerabilidad social movilizándose de los campamentos a la urbe junto a los efectos de la crisis en la misma, ya que las empresas petroleras que daban trabajo y vivienda habían reducido personal que quedaba literalmente “en la calle”. Los habitantes del casco urbano de la ciudad en el área de “el pueblo” se organizan en instituciones de beneficencias y eclesiásticas con el fin de socorrer específicamente a la niñez. Desde la Secretaría de la Municipalidad se implementó el otorgamiento de vales de carne a las personas que necesitaban para su sustento previo presentación de los certificados de pobres de solemnidad extendido por la policía local. Por otro lado, la Iglesia Católica a través de las

obras salesianas, expresó su preocupación por la pobreza brindando atención a los niños y enfermos.

Al cabo de la inauguración de la Casa del niño las damas citadas consolidaron su posición en la Sociedad de Beneficencia de Comodoro Rivadavia, y obtuvieron el aval presidencial de Agustín P. Justo (1937) cuando recibieron la Personería Jurídica. De este modo lograron el monopolio de atención sobre las madres y niños desvalidos; instituyeron el día del niño, fijándose los 4, 5 y 6 de enero de cada año con el objeto de solicitar ayuda. Las Damas de Beneficencia por su desempeño personal y también por ser esposas de los Concejales, les permitió desarrollar su accionar en la ciudad. Fueron estas acciones de “tipo maternal” derivado del “contrato sexual” establecido con sus esposos, el que les permitió ir ganando un lugar en el espacio público y construir una esfera alternativa a la de los hombres que intentaban vanamente defender la autonomía municipal. De acuerdo al planteo de Carole Pateman:

... El pacto por las libertades civiles oculta el pacto de subordinación de las mujeres: el matrimonio (contrato sexual). Pues, junto al contrato social, que da origen a la asociación civil, se produce un contrato sexual que separa lo civil (público) y lo doméstico (privado). Las tareas de cuidado del hogar y la reproducción constituyen a partir de entonces el rol exclusivamente femenino, la mística de la feminidad, que mantiene a las mujeres al margen de las decisiones colectivas y de la vida pública, masculina [...]

Pues las mujeres, participan del contrato de la modernidad, no como individuos libres sino subordinadas a sus esposos en virtud del matrimonio, ofrecen fidelidad y obediencia a cambio de protección y de seguridad.... (Pate-man, 1988, p. 31 y 76).

### **Imagen 2.** La sociedad de Beneficencia de Comodoro Rivadavia.



**Fuente:** Web: <https://www.facebook.com/Rescatando-la-Historia-121370914653659/20> de agosto de 2016, Damas de Beneficencia de 1933: Sentadas Teresa de Orbaiz, Jeanette Dublais de Schneider. Rosa Mercado de Santillán, Emilia G. de Larrea; de pie Justina L. de Rivarola, Dora S. de Paternoster, Dora C. de Camarero, Clara F. de Clemanat, Dorotea G. de Garoboli, Sara C. de Labean y María T. de Lusarreta. En Rescatando la Historia en. Sociedad Damas de Beneficencia de Comodoro Rivadavia. Comisión de Damas bajo cuyos auspicios se inauguró la Casa del Niño.

Estas mujeres estaban más ligadas a la participación política en las Asociaciones intermedias, en su calidad de “esposas”. Los modelos patriarcales explican la manera en que la división sexual del trabajo relegó a las mujeres en calidad de esposas y madres a la esfera privada, consagradas al trabajo reproductivo y de cuidado, en tanto situó a los varones en la esfera pública, monopolizando el trabajo productivo. Al hacerlo, consagró una relación asimétrica de poder de los hombres sobre las mujeres. Los estudios de

género plantean primero romper con esa matriz patriarcal para pensar el rol de los espacios sociales y políticos.

Gisela Bock (1989), retomando la cuestión de género que podemos percibir en este contexto de análisis, plantea al mismo como una relación de producción de femineidad y masculinidad que se retroalimentan y se autodefinen en interrelación. En esta interacción se definen roles y relaciones de poder, que podemos identificar a partir de la trayectoria de las mujeres de las Damas de Beneficencia.

Entre 1934 y 1936, en la ciudad de Comodoro Rivadavia la mortandad de niños osciló entre del 33 y el 40% del Registro de defunciones del Municipio local, esto estaba vinculado con las condiciones de salubridad, la situación habitacional en conventillos o piezas de hotel y casas de chapa junto al contexto laboral de la época en la zona. Respecto a la situación de las viviendas en el casco urbano, se caracterizaban por ser casas precarias en las cuales no había calefacción suficiente, ni agua potable, pues no existían los servicios públicos. Las muertes se registraban por enfermedades como neumonía, tuberculosis y desnutrición.

El Consejo Municipal ejercía una política ligada a la sanidad higienista, al control de la prostitución y la beneficencia pública sobre los sectores considerados como «pobres de solemnidad» brindando ayuda alimentaria, subsidio al servicio de luz y gas, subsidio para la atención médica, para inhumaciones y pago de pasajes entre otros. Todo financiado con las propias rentas municipales. La situación de marginalidad y precariedad pese a la ayuda estatal que

era insuficiente facilita el accionar de grupos filantrópicos como el de la Sociedad de Beneficencia que inicia un proceso de asistencia hacia “los más desvalidos” con el fin de evitar el proceso de pauperización.

Por otro lado, el recorrido histórico de la Casa del Niño manifestó que se utilizó a la institucionalización para controlar a niños y familias pobres. En el diario Rivadavia en su edición veinticinco número extraordinario cuyo titular expresa “Bajo su ala bienhechora, la sociedad de beneficencia cobija a enfermos e indigentes”, señala las características las familias de los niños que vivían en casco urbano de la ciudad, y cuáles eran las actividades llevadas a cabo en la institución.

Los niños institucionalizados estaban bajo la órbita de instituciones de caridad y posteriormente bajo la injerencia del Estado. Según Campos y Sokolovsky parafraseando a Foucault afirman que la niñez institucionalizada implica:

... Procedimiento de rehabilitación, de re sociabilización, de reinserción, de reeducación etc. Los niños quedan entrapados en dispositivos y circuitos institucionales que piensan, sienten y actúan por ellos, marcando conveniencias, oportunidades, pertinencia, legalidad y procederes que van manejando sus vidas lejos de sus derechos y de su contexto social y familiar... (Campos, Sokolovsky, 2006, p. 99).

En este proceso como veremos la intervención social desde el higienismo tuvo las primeras expresiones de in-



tervenciones sociales asistenciales desde el Estado, con un enfoque preferentemente higienista, de cuidado de la salud y las condiciones habitacionales. El sistema de referencia fundamental de estas prácticas es el positivismo, por lo que la lógica que la sostiene, será la racionalidad científica de la cual participarán los discursos disciplinares. En el caso particular de análisis correspondería al período de transición, entre la sociedad de beneficencia y la asunción propia de la administración de la Casa del niño por parte de la provincia del Chubut.

*Contexto socio histórico de la institucionalización del Trabajo Social en Comodoro Rivadavia.*

La finalidad e intencionalidad de las políticas sociales entre 1930 y 1960 que estaban destinadas a los sectores más pobres se sustentaron en un marcado control social y de disciplinamiento. Por cuanto, en el contexto social, el problema de las huelgas petroleras (1927 hasta 1932) promovió políticas sociales destinadas a sectores considerados como más conflictivos. También implicó el control social municipal en el mundo del trabajo “con una fuerte impronta del discurso “médico – higienista” basado en la patologización de los fenómenos sociales que, influidos por el positivismo, pretendieron controlar/ preservar la salud física y moral de la población (Infeld; 2009). Por otro lado, la congregación salesiana genera proyectos de intervención social en las mismas áreas a través del Padre Juan Corti, quien fundó diferentes instituciones escolares en la ciudad.

En el periodo comprendido entres 1960-1970 el Municipio de Comodoro Rivadavia comenzó a extender su ejido

sobre toda la zona norte de la ciudad, por la desactivación del modelo campamental, y a generar políticas sociales para la atención de la «informalidad» social y residencial en sectores críticos de la ciudad (áreas periféricas de ocupación reciente sobre los faldeos de los cerros de la zona sur y desde esas décadas en los campamentos también). Se prioriza la atención de la niñez en riesgo y se avanza en la profesionalización de los equipos técnicos vinculados al «Servicio social» con los cual las Damas de Beneficencia otorgan el control de la Casa del Niño al Estado provincial, aunque no dejaran de apadrinar la institución.

Asimismo, en octubre del año 1972 asume en el cargo de la dirección de la Casa del Niño la Asistente Social Rosa Mastrángelo de Pamphilis, quien fue la primera profesional de Trabajo social (en adelante T.S) en el campo de la niñez en instituciones de asistencia en Comodoro Rivadavia. En su gestión se ven los efectos de la década anterior. Por esos años se encontraba como intendente de la ciudad el contador Alberto Lamberti (1973) y como gobernador de la provincia del Chubut el Sr. Benito Fernández, ambos del Frente Justicialista de la Liberación.

La intervención profesional de la T.S Rosa Mastrángelo estuvo configurada por un contexto socio histórico complejo en la década de los años 60, dado que la ciudad de Comodoro Rivadavia atravesaba una coyuntura particular de expansión del ejido urbano, incluyendo los campamentos petroleros y nuevos asentamientos. Este proceso se debió a las consecuencias del “boom petrolero” y trajo

aparejadas un gran número de problemáticas sociales que las autoridades municipales debieron afrontar.

Esta profesional obró en la Casa del Niño desde el mes de octubre de 1973 y durante su gestión hasta 1979 implementó una nueva modalidad de trabajo, fundada en la necesidad indudable de todo niño de tener una familia, por lo que se procuró restituir al niño internado a un grupo familiar: propio, sustituto o adoptivo. Se dio especial énfasis al Trabajo social, llevado a cabo por dos profesionales en la disciplina la directora: Mastrangelo y la asistente social de la institución Ema Baigorria de Taborda (durante 1973).

Posteriormente, implementó una estrategia para mejorar su gestión, que surgió de la necesidad de realizar un estudio evaluativo que contemplara la movilidad de los niños/as en la institución, relacionándola con las causas de ingreso, cantidad de egresos y situación de los niños egresados. Esto se trasunta en los legajos con los que he trabajado, donde se indicaba procedencia, motivo de internación y o derivación, tiempo en el hogar y familia adoptante

La institución, de acuerdo a los registros consultados en el año 1975, se encontraba diagramada para alojar 62 niños de ambos sexos, “normales” - según consta en el legajo – y, con “leves deficiencias mentales”, cuyas edades oscilaban entre 2 y 12/13 años. Se trabajaba exclusivamente con internación. El cupo se encontraba siempre cubierto y con riesgo de sobredemanda. La internación podía ser solicitada por los padres, familiares o instituciones. Las actividades diarias consistían en brindarles asistencia

alimentaria (desayuno, almuerzo y cena) apoyo escolar, recreación, concurrir a la Iglesia católica y también se enseñaba manualidades y talleres.

La intervención social desde la órbita estatal lleva a configurar un abordaje capaz de dar cuenta de una protección integral que abarque a los sectores imposibilitados de trabajar y a los propios trabajadores. Será siempre un campo conflictivo, de lucha de clases donde los derechos sociales serán el motivo de disputas y constituirán la lógica que la sostiene. Se operarán desde las estrategias de intervención social desplazamientos de sentidos hacia la intervención profesional, lo que constituirá en nuestro campo disciplinar sobredeterminaciones de carácter ético-político, teórico y epistemológico, que provienen de la conformación histórica, del campo más amplio de la intervención social.

### **Recuperando trayectorias profesionales en el campo de la niñez**

Pensar la identidad profesional constituye uno de los debates históricos en Trabajo Social, nos remite a los “hacedores” de la profesión, a quienes son referentes en la misma, dado que han dejado huellas, aportes significativos en su trayectoria profesional. El término proviene del francés (trayectoire) que admite diferentes acepciones y que ha sido empleado por distintas disciplinas. Trabajar con la construcción de trayectorias de vida nos permite conocer las distintas posiciones y prácticas de los sujetos, la dispo-

nibilidad de los capitales (entendido como el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden) como así también la aptitud y el posicionamiento de estos sujetos frente a los cambios. Pierre Bourdieu señala que:

... Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre la diferentes estaciones... (1977, p. 82).

En este sentido las trayectorias de los profesionales del Trabajo social que estuvieron vinculados a la Casa del niño de Comodoro Rivadavia, está relacionado con las series de posiciones ocupadas por un mismo agente, en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.

Por otro lado, recupero lo planteado por Lera Carmen y otros que señalan que es necesario recurrir cada vez más a la historia individual de los sujetos, a sus familias, a sus trayectorias a los procesos que los afectaron. Es menester considerar que en el ámbito profesional en lugar de disponer de recetas generales, aplicables a todos los casos, resulta indispensable desarrollar capacidad para gestionar

abordajes individuales ante situaciones que son singulares, situadas en el marco de procesos estructurales socio-culturales en los que se comparten condiciones de vida.

Entonces, al hablar de trayectorias profesionales estamos pensando en que:

... Reconstruir la trayectoria de los sujetos a través de su historia de vida supone una mirada integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura y volumen de los diferentes capitales disponibles (...) como una suerte de dibujo que enlaza las sucesivas posiciones... (Lera et al., 2007, p. 35).

Como se señaló anteriormente los trabajadores sociales seleccionados por su amplio desempeño en el campo de la niñez son: Lic. Mauricio Minor y la Lic. Rosa Mastrángelo. El análisis de sus trayectorias me permitió recuperar cómo el campo del Trabajo Social se ha ido modificando en paralelo al del concepto de niñez y el de práctica profesional

*Nuevas perspectivas de análisis de los problemas sociales  
y surgimiento de nuevas intervenciones*

El área administrativa chubutense destinada a atender a la niñez y la familia se caracterizó por la constante judicialización de los problemáticas sociales, y una estructura centralizada desde la ciudad capital de la provincia (Rawson). Este organismo central, que tuvo distintas denominaciones a lo largo del tiempo y sucesivos gobiernos: Dirección del Menor y la familia, Subsecretaria del menor

y la familia, Subsecretaria de desarrollo humano y familia, entre otros, desarrollando su labor con el fin de responder a la solicitud de intervención por parte de los Juzgados de familia.

En dicha tarea se contó con una acotada gama de alternativas: se diagramaron una serie de programas, que atendían diferentes problemáticas sociales y grupos etarios: madre soltera o sola, niño abandonado, maltratado o con mala conducta, familia sustituta, aunque en general su única oferta consistía en la institucionalización mediante hogares o internados ubicados en distintos lugares de la provincia. En ese término “minoridad hacía referencia a una mirada discriminatoria, coherente con la visión tutelar, relacionando a los niños, adolescentes y grupos familiares en dificultad con los “menores pobres en riesgo o abandonados”.

El Lic. Mauricio Minor (2016) señala que sus primeros años de gestión como Director de niñez, adolescencia y familia en el periodo 1980 a 1984, se caracterizó por el proceso de traspaso de las instituciones de niñez que dependían jerárquicamente de su dependencia de tipo macro a micro. Relata el contexto antidemocrático y las dificultades en la gestión y la implementación de los centros de acción familiar en la provincia del Chubut.

En relación a la estructura orgánica Minor expresa que:

... La Dirección del menor y la familia era un organismo des-jerarquizado, administrador ineficiente de

instituciones depósitos, con problemas en materia de personal, dificultades administrativas y deficiente asistencia técnica y limitada participación de la comunidad local....

En el citado período, Chubut se constituyó como pionera en la legislación a nivel nacional en el diseño de un marco normativo para la protección de niñez desde una perspectiva participativa y comunitaria. En ese proyecto se diagramaron contenidos que en paralelo se están plasmando en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, cuando ésta aún no había sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

En 1988 existían instituciones de niñez y familia, en la provincia del Chubut que se encontraban localizadas en las principales ciudades de los departamentos. El trabajo en los consejos zonales integrados por miembros de las instituciones, permitió el dictado del Decreto 834/90 (principal antecedente de la actual Ley integral de protección de la Niñez adolescencia y familia de la Provincia del Chubut Ley III Nº 21 (Ex 4347). Paralelamente, se generó un sinnúmero de acciones direccionadas hacia la inclusión de los niños en el contexto de las políticas públicas universales, como por ejemplo la conformación de Consejos Zonales de Niñez en distintas zonas de la provincia, integrados con representantes de organismos gubernamentales y de la comunidad, y con competencia para definir las políticas locales y la asignación presupuestaria.



### *De un modelo tutelar a un modelo de Protección integral*

El paso de un sistema tutelar al modelo de protección integral fue un proceso que implicó un rol comprometido de las instituciones y organismos de la sociedad civil que cuestionaban a la internación en institutos/ hogares como la primera y a veces única respuesta y/o solución ante las principales problemáticas familiares que atravesaban niños, niñas y adolescentes que implicaba la asistencia y contención por parte de los organismos estatales que brindan este tipo de atención en el poder ejecutivo.

A nivel provincial desde la Dirección del menor y la familia se propiciaron Jornadas de debate y reflexión de las cuales surgió como diagnóstico:

... Ausencia de políticas y vacío de Legislación integral en materia de infancia, la dirección del menor y familia se presentaba como un organismo des-jerarquizado y administrador de instituciones que dependían jerárquicamente de un nivel central que desconocía la dinámica y complejidad de las mismas, depositarias de casos sociales, falta de coordinación intersectorial y planificación a nivel provincial y en los municipios, estructura orgánica inadecuada... (Entrevista con el Lic. Minor, 2016).

Por otro lado, se inicia un proceso de descentralización de las políticas de infancia mediante compromisos municipales con la creación de áreas específicas en las secretarías de Acción Social municipales. Se comenzó a organizar equi-

pos en el área de niñez, adolescencia y familia en Esquel, Madryn, Comodoro Rivadavia, Trelew y Rawson. Es a partir de lo citado y del intercambio de experiencias entre el equipo de trabajadores de la provincia del Chubut con diferentes organizaciones sociales que poseían experiencias de trabajo con niños adolescentes lo que permitió diseñar y sancionar a nivel de la Dirección provincial de niñez el decreto N° 834/89, lo que se constituyó en la primera normativa explícita de Políticas Públicas de niñez y familia de la provincia del Chubut.

En este periodo (1987-1988) se sentaron las bases de una nueva política hacia la niñez institucionalizada desde la perspectiva ahora no de tutelaje sino de plenos derechos. En el anexo I Inciso 23 del Decreto N° 834/ del 5 de julio de 1989 se planteó como línea de Acción:

... Propiciar la elaboración de una ley Integral de minoridad y familia que: respete la opinión y el protagonismo de la comunidad, especialmente de los mismos destinatarios, defina con claridad la competencia del poder Ejecutivo y el poder judicial en la materia, las responsabilidades de los municipios, organismos oficiales y entidades comunitaria, se constituya en respaldo e instrumento eficiente para ejecutar políticas y estrategias de acción del Gobierno del pueblo del Chubut que aseguren el respeto a los Derechos del menor y la familia... (Decreto N° 834/89).

En la gestión comunal de Comodoro Rivadavia entre los años 1991 y 1995, se desarrollaron una serie de programas

encuadrados indudablemente en la Doctrina de la Protección integral. Este proceso fue uno de los primeros en los que se pudo verificar que la consideración prioritaria de la niñez en la agenda del área social de la comuna impactó favorablemente en la construcción de nuevas prácticas, y en especial, en la gestación de una nueva cultura institucional. De acuerdo a lo expresado por Minor (2016):

... Este fenómeno, a menudo imperceptible incluso para los propios protagonistas, mostraría sin embargo profundas diferencias con lo acontecido en otras ciudades de la provincia en las que dicha priorización nunca se concretó... (Minor, 2016).

### **La reforma constitucional nacional y provincial de 1994. Su incidencia en la sanción de la ley provincial N° 4347.**

En 1994 se efectuó en el ámbito provincial una reforma global de la Constitución de 1957, incorporándose Chubut al proceso reformista cuya motivación política –al compás de la reforma nacional- también estuvo orientada a permitir la reelección del gobernador. También incluyeron un dispositivo referido a la vigencia de las garantías procesales para los imputados menores de edad: con el fin de colocarlos en pie de igualdad con las personas adultas.

La Constitución provincial ahora establece expresamente que en el proceso tutelar rigen, como mínimo, las mismas garantías del proceso penal. Además de estos mandatos procesales, los constituyentes también incorpo-

raron en la parte dogmática de la Constitución otras normas específicas a la niñez, a la adolescencia y a la familia, y en particular a la necesidad de avanzar en medidas de acción positivas tendientes a la protección de derechos y al respecto de las garantías. En la Constitución de la Provincia del Chubut en el art. 25 (de la familia) expresa:

... El Estado reconoce el derecho de todo habitante a constituir una familia y asegura su protección social, económica y jurídica como núcleo primario y fundamental de la sociedad...se dictan normas para prevenir las distintas formas de violencia familiar...

Por otro lado en art.27 (de la niñez) señala:

... La familia asegura prioritariamente la protección del niño. El estado, en forma subsidiaria, promueva e instrumenta políticas tendientes al pleno goce de sus derechos. Desarrolla asimismo acciones específicas en los casos de niñez sometida a cualquier forma de discriminación, ejercicio abusivo de la autoridad familiar, segregación de su familia o de su medio social inmediato. A los fines de tales políticas y acciones, coordina la participación de organizaciones no gubernamentales, privilegia el rol de los municipios y asegura los recursos presupuestarios adecuados....

La provincia de Chubut es la segunda en adecuar su legislación a la Convención, en el año 1997 con la Ley III Nº 21 de Protección Integral de la Niñez, la Adolescencia

y la Familia (ex 4347). Esta Ley compromete al Estado Provincial, a los Municipios y a las organizaciones de la sociedad civil a asumir las responsabilidades que a cada uno le competen, en su respectiva área, en cuanto a garantizar el cumplimiento de los derechos. Explicita de esta forma que:

... Una Política Pública de Protección Integral se construye y sostiene en base a la participación ciudadana, entendiendo a esta última como un derecho y una responsabilidad social, no como una concesión unidireccional... (Ley III Nº 21, Artículo 36º, Chubut; 1997).

Estos nuevos roles expresados en la ley y las memorias del director de Niñez, indican un proceso de transformación de la intervención profesional y de los dispositivos para actuar ante situaciones de vulnerabilidad de la niñez. En conclusión en la provincia del Chubut, esta nueva mirada sobre la niñez y su abordaje señaló varios aspectos a tener presente como lo son:

... Articular con otros sectores para garantizar las personas y grupos familiares en dificultad más oportunidades de empleo, capacitación laboral acceso o mejoramiento de la vivienda, promoción de la permanencia en el sistema educativo, a la salud a la recreación y el deporte [...]

Esta estrategia requiere un abordaje intersectorial e interdisciplinario, el protagonismo de los trabajadores, un trabajo en equipo con todas las áreas, el poder judicial policía comunitaria, salud, educación, y siem-

pre respetando el protagonismo y la participación en la construcción del proyecto de vida de los grupos con vulnerabilidad porque son sujetos y no objetos de atención [...]

Asumir gradualmente la descentralización de los servicios y programas y la municipalización de las instituciones y acciones de niñez y familia. Promover legislación y políticas.... (Entrevista a Minor, 2016).

Cabe señalar que las dos primeras provincias que elaboraron una Ley de protección Integral de Niñez, adolescencia y familia, posterior a la sanción de la Convención de Derechos de los Niños fueron las provincias de Mendoza y Chubut. Por ello, los espacios de intervención, nos interpelan poniendo en tensión el lugar de los derechos, dado que las políticas sociales posibilitan, habilitan y también en algunos casos obturan.

El trabajo realizado en Casa del niño permitió contribuir al análisis de cuestiones y nos invita a que no dejemos de ver a esas políticas sociales en el entramado mismo de la vida cotidiana, en donde los Trabajadores sociales se desenvuelven junto con otros actores sociales, con otras profesiones, con los sujetos y sus necesidades y potencialidades. Como señala Arias:

... Las propuestas políticas siempre responden a una época y a un espacio. Si bien se nutren de tradiciones y acervos construidos, suponen una apuesta, siempre tentativa e incompleta, a los desafíos de la época. La

posibilidad de construcción de proyectores societales mayores siempre responde a grandes desafíos situados en tiempo y lugar.... (Arias, 2012, p. 11).

Fue en este sentido que se retomó el aporte de los profesionales Minor y Mastrangelo en la configuración de la intervención del Trabajo Social en el campo de la niñez de la ciudad y particularmente en Casa del niño.

## **Conclusiones**

En la provincia del Chubut, la intervención profesional de los trabajadores sociales surge a partir de que el Estado legisla sobre la cuestión social y se asume como responsable de la atención, prevención y promoción en este caso, en el campo de la niñez. Como pudimos apreciar el Trabajo social tuvo una etapa de expansión en la provincia del Chubut durante el desarrollismo, con características que aun hoy persisten.

Pensar la intervención como uno de los dispositivos de las prácticas es pensarlo como algo complejo, es teorizar la trama de relaciones que se pueden establecer entre los diversos componentes en una misma línea de articulación y diálogo entre diferentes puntos problemáticos. Es tomar las prácticas del trabajador social como indicador de su profesión y de los cambios que la misma sufre y ha sufrido. Además, la intervención es un espacio intersubjetivo. Dar cuenta que la historia de una profesión no puede ser entendida solamente mirándose a sí misma, es decir un conocimiento endógeno, ni tampoco de una forma lineal,

sino inscripta dentro de un proceso social mucho más amplio plagado de contradicciones, limitaciones, posibilidades y prácticas.

La construcción del espacio profesional se fue configurando a lo largo de la historia de nuestra ciudad y en el ámbito del Ministerio de Bienestar social, como un modo de responder a las problemáticas sociales, lo cual coincide con la implementación de la carrera denominada Asistente social en sus inicios en 1978, en Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco Sede Comodoro Rivadavia, y que desde 1987 se denomina Licenciatura en Trabajo social.

Se puede decir que la intervención profesional en el contexto de surgimiento de la profesión en el campo de la niñez en Comodoro Rivadavia estuvo signada por la presencia del ideario católico, con sus particulares características, como parte de la conformación de la institución de cuidado de niños. Cabe recalcar que si bien la unidad de análisis estuvo acotada a la Casa del niño de Comodoro Rivadavia, esta tuvo un papel pionero en la institucionalización de la profesión en la zona, atento que la profesional Rosa Mastrángelo, fue la primera docente en la carrera de Asistente social en la UNPSJB.

Posteriormente se inicia un proceso de redefinición y cambio de Paradigma en relación a la atención de la niñez, y la Casa del niño debió comenzar a ser repensada como institución de internación, dado que la legislación nacional e internacional en materia de niñez regula la misma. Revisar las variables socio-históricas respecto de la infancia



institucionalizada, significa trabajar en pos de los postulados de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Se procede a la redefinición de objetivos institucionales con la intención de encarar un abordaje integral de la problemática familiar, que contemple el área judicial e institucional, evitando el tratamiento segmentado y según tipificaciones fragmentadas. Por ello, se generaron a nivel Municipal diferentes Programas de acompañamiento a la familia y proyectos de contención de niños/as, que tenían como finalidad evitar los procesos de institucionalización, en consonancia con lo planteado en la Ley provincial Nº 4347.

El Trabajo Social en la provincia del Chubut ha transitado un largo y sinuoso camino. Por ello fue mi intencionalidad la de revalorizar los orígenes y el aporte de los trabajadores sociales Minor y Mastrangelo. Ambos profesionales actuaron en dos contextos históricos diferentes, pero plantearon rupturas importantes en cuanto a proponer políticas sociales de atención a la niñez desde un marco normativo en donde se priorice al niño/a e identificar las causas estructurales de la pobreza ya no asociadas a un problema moral o individual. Este trabajo permitió recuperar la historia tomando como protagonistas a estos sujetos, recuperando las voces de quienes tuvieron una mirada crítica y cuestionadora del orden vigente y fueron a la vez parte del mismo.

El proceso de profesionalización se encuentra vinculado con el proceso de institucionalización. En términos históricos, en la Argentina, y en Chubut, los primeros espacios ocupacionales de los trabajadores sociales son las organi-

zaciones de sociedades de beneficencia, y serán los lugares donde van a ejercer la profesión los mismos. Estas organizaciones existían antes que se institucionalice la profesión, durante 1978 cuando se crea la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Entonces, podemos decir, que la disciplina del Trabajo Social es comprendida como un producto histórico y no como un desarrollo y evolución de formas de ayuda social. La profesión se organizó y se estructuró en torno a rupturas y continuidades con las formas filantrópicas y asistenciales y con un significado, una funcionalidad y una legalidad social dada por la sociedad comodorense.

El surgimiento de la profesión en el campo de la niñez en la provincia del Chubut, fue producto entonces de la demanda de atención y asistencia de los niños/as en situación de vulnerabilidad social como manifestación de la cuestión social, e implementación de políticas sociales en materia de niñez por parte del Estado. Los trabajadores sociales fueron conformando y construyendo con su trabajo nuevos campos de intervención a partir de las propuestas que surgían del Estado, el que de alguna manera, fue delimitando las condiciones de la profesionalización. La asignación de funciones específicas desde las políticas sociales del Estado los limitaba en sus intervenciones, fundamentalmente cuando debían centrar su trabajo en la asignación de recurso, pero en la tarea cotidiana la intervención profesional de ambos licenciados fue clave para problematizar y re direccionar las actuaciones en la asistencia y contención de la institución de Casa del niño de Comodoro Rivadavia.

En la actualidad a pesar de la implementación de la Ley Nº 26.061 y la adecuación legislativa que efectuó la provincia del Chubut, se puede observar que muchas de las prácticas paternalistas propias del sistema tutelar se encuentran enclavadas y persisten aún en los nuevos dispositivos de intervención garantista de derechos. Tanto el viejo posicionamiento como el nuevo conviven, no tanto bajo una relación conflictiva y contradictoria sino que se establece entre ambos una dualidad medianamente armoniosa. Esto obedece a que por un lado, el largo proceso comunitario de discusión y construcción legislativa representa un encomiable ejemplo de tránsito tangible desde la democracia representativa hacia la democracia participativa, en el que toda la población de la provincia, tuvo la posibilidad de emitir su opinión y que fuera tenida en cuenta en la redacción del texto final de la ley. Pero por otro lado, al no poder posicionarse y consolidarse estos espacios de participación que promuevan políticas integrales de promoción y restitución de derechos de los niños, vuelve a tomar protagonismo discursos y prácticas que posicionan nuevamente como primera alternativa de cuidado y asistencia a la niñez el ingreso a alojamientos de las características como la de Casa del niño.

## **Bibliografía**

Arias, A. (2012), Pobreza y modos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción, Buenos Aires: Ed. Espacio.

- Bourdieu, P. (1977). *La ilusión biográfica. Razones prácticas*. España: Anagrama. -Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Mexico: Editorial Grijalbo.
- Campano, M. y Lewkowicz, I. (2007) *La historia sin objeto y derivas posteriores*. Buenos Aires: Tinta y limón Editorial.
- Campos, V. y Sokolowsky, J. (2006). Revisando la historia de la “atención a la infancia”: desde el Virreinato hasta la ley 26061. En Fazzio, A. y Sokolovsky, J. (coord.) *Cuestiones de la niñez. Aportes para la formulación de políticas públicas*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Cazzaniga, S. (2007) *Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- (2006) (Coord.) *Intervención profesional: Legitimidades en debate*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Crespo, E. L. (2011) *Comunidades mineras, prácticas asociativas, construcción de ciudadanía en la zona litoral del Golfo San Jorge. Comodoro Rivadavia – Caleta Olivia, 1901 – 1955*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Martín.
- (2006). *Entre exclusiones y objetivos compartidos: las “pobres madres obreras” y sus hijos. La Sociedad de Damas de Beneficencia vs. La Junta Vecinal de Previsión y Salud Publica de Comodoro Rivadavia durante la restauración conservadora*. Ponencia presentada en Segundas Jornadas de Historia de la Patagonia.

Facultad de Derecho y Cs. Sociales. Gral. Roca de la Universidad Nacional de Comahue.

Dos Santos, S. y Torres, S. (2014). *Los españoles y sus descendientes en la Patagonia central en el siglo XX. Huellas culturales y experiencias identificativas*. Santa Fe: Prehistoria ediciones.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Gagliano R. y Costa, M. (2000). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las Políticas públicas. En Duschastky, S. (comp.). *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Ibañez, V. (2011). *Historia, Identidad e intervención profesional*. Buenos Aires: Ediciones Suárez.

Infeld, A. (2009) “*Pobres y Prostitutas*” *Políticas sociales, control social y ciudadanía en Comodoro Rivadavia (1929 – 1944)*”. Rosario: Editorial Prohistoria.

Lera A. C. y Otros: (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. En *Revista Cátedra Paralela* n°4.

Ley Nº 23849 de Aprobación de la Convención del Niño. República Argentina.

- Ley Nº 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescente, República Argentina.
- Ley Nº 679. Ley de Ministerios de la Provincia del Chubut. Fecha 20/12/1967
- Ley III Nº 21 (ex 4347) de Protección Integral de la Niñez, la Adolescencia y la Familia. Chubut. 1997
- Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. Cambridge: Prensa Política
- Mastrangelo, R. (2002). *Acerca del objeto del Trabajo social*. Editorial Lumen-Humanitas.
- Moljo, C. B. (2005). *Trabajadores Sociales en la historia, Una perspectiva transformadora*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Rodríguez, R. (2014). *Los Consejos locales de Derechos de niñez y adolescencia*. Universidad Nacional del Comahue.
- Rozas Pagaza, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires: Ed. Espacio.
- Rozas Pagaza, M. (2015). El Trabajo social: el debate de lo público en la relación de Estado y sociedad. En Revista *Debate público*, nº 10.
- Tenti Fanfani, E. (1989). *Estado y Pobreza: estrategias típicas de intervención*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tenti Fanfani, E. (1991). Pobreza y política social, más allá de neo asistencialismo. En Isuani, E., Lo Vuolo, R. y Tenti

Fanfani, E. (comp.) *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: Niño y Dávila.

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vidal María Alejandra (2012) “Sólo quiero una familia”, en: III Jornadas Nacionales de investigación en Ciencias sociales “Reflexiones sobre el bicentenario”. EDUPA. UNPSJB.

### ***Documentos Historiográficos***

Archivo histórico de la Institución Casa del niño de Comodoro Rivadavia. Expte. 1986/63. Provincialización de la institución Casa del Niño.

Diario El Patagónico: Anuario Comodoro 70. (1971) de Comodoro Rivadavia. Editorial El Chenque.

Entrevistas efectuadas a la Lic. Rosa Mastrángelo de Pamphilis, febrero de 2017

Entrevistas efectuadas al Lic. Mauricio Minor, octubre de 2016.

Proyecto de investigación: “Conocer la historia para comprender el presente. Surgimiento, continuidades y rupturas de la formación académica del Trabajo social en la sociedad Comodorenses. Período 1955-1989” SCYT N° 1285/17 dirigido por Mg. Susana Cazzaniga y codirigida por Mg. Analía Pones (2016-2018).

Reglamento de funcionamiento de las instituciones de niñez, adolescencia y familia. Ministerio de Familia y Promoción Social. Provincia del Chubut.

# Hacerse lugar. Experiencias de mujeres en la Policía bonaerense

*Bárbara Betsabé Ruiz*

Lo que los hombres, fuera de una minoría que bendigo, no parecen comprender, es que no nos interesa en absoluto ocupar su puesto sino ocupar por entero el nuestro

*Victoria Ocampo*

## **Resumen**

La institución policial es un ámbito fuertemente verticalista, con gran estricto apego a reglas, normas, procedimientos y prácticas que siguen reproduciendo esta centralización y verticalidad del poder, dejando muy poco espacio para posibles cambios.

Debe comprenderse que las policías de Argentina y el mundo se estructuraron en las primeras décadas del siglo XX siguiendo las pautas de las organizaciones mecánicas de la sociedad industrial, es decir estructuras jerárquicas y supernumerarias con rigidez organiza-



cional y verticalidad decisional. En ellas, un pequeño grupo de oficiales daba las órdenes y resolvía las estrategias y un gran número de suboficiales y agentes sólo debía cumplirlas y acatarlas (Montbrun, 2007).

El “deber ser” que imprime un conjunto de características “necesarias” cuyo cumplimiento para los miembros policiales se traduce en obligación, es fuente de discriminación para quien no cumple con tales requisitos estereotipados. Estas características tanto físicas como psicológicas consideradas de “mayor calidad” se corresponden con el varón al que se cree más y mejor capacitado para desempeñar la labor policial. A pesar de esto, hoy en día vemos que cada vez son más las policías que prestan servicio a la comunidad. Frente al imaginario del varón policía como “ideal”, la realidad nos plantea a priori, por lo menos, un cambio cuantitativo.

El problema que se trata en el presente trabajo, es la existencia de brechas de género entre varones y mujeres policías comando que obligan a ellas a tener que “ganarse el lugar” dentro de la institución. Se analizan las desigualdades en la Bonaerense de la ciudad de La Plata, en la actualidad. Por las características del presente tema y por las propias de la institución policial, entendemos que los resultados podrán generalizarse hacia la totalidad de la PPBA (Policía de la Provincia de Buenos Aires), atendiendo las particularidades de cada delegación / dependencia.

El análisis se realizará partir de la incorporación del enfoque de género, necesario para rever las políticas vi-

gentes en la institución y para comenzar a pensar la posibilidad de cambio.

La importancia radica en que se tome a la mujer como actora, activa, parte valiosa y en develar cómo ingresa la categoría “mujer” y cómo se construye y sostiene en la policía Bonaerense.

Se profundiza en la identificación de que en el acceso y el control de beneficios existe desigualdad, limitaciones pero también algunas oportunidades dentro del mercado laboral. Se da visibilidad a los mecanismos que las mujeres implementan en pos de aumentar sus grados de autonomía y de poder dentro de la institución policial

Para el análisis de las asimetrías de poder y de la desigualdad de género, se tomaron como base los discursos de mujeres policías de comando en la ciudad de La Plata.

Se espera, que el resultado de la presente investigación, sirva para repensar el lugar que le cabe a las mujeres policías -destinatarias terminales para las cuales se piensa el cambio- dentro de la institución.

## **Antecedentes**

El presente capítulo es parte de lo que fue mi Trabajo Integrador final de la Especialización en Políticas Sociales dictada por la UNLP titulado “Desuniformando marcas de género en la Policía Bonaerense. El caso de la Ciudad de La Plata”.

A la hora de construir el estado del arte, resultaron de interés para dicho Trabajo Integrador Final, algunos traba-

jos elegidos en base a ampliar mi información sobre la problemática de género al interior de la fuerza policial, y sobre las políticas de cuidado.

El dossier de Garriga Zucal y Melotto (2013) muestra que no existe en la fuerza una homogeneidad, a pesar del intento de conformar una comunidad de pertenencia. Existen múltiples divisiones internas. Sin embargo, se considera que el “verdadero policía” debe poseer, si o si, valentía, vocación, masculinidad y vincular su trabajo al riesgo. Utilizamos estas cualidades para plantearnos qué ocurre específicamente con las mujeres, que por lo pronto no cumplen con el requisito de masculinidad y que parecen quedar fuera de este modelo ideal construido. Tuvimos en cuenta aquí, la afirmación que en dicho trabajo se realiza “así, de acuerdo a algunos testimonios de informantes hombres, la policía que no incorpora comportamientos considerados masculinos es valorada menos policía que aquella que sí lo hace”.

En el mismo texto, se analizan las distintas divisiones del trabajo policial: entre oficiales y suboficiales; entre oficiales de comando, caracterizados por la bravura, y señalados como “el verdadero policía” y los administrativos -definidos por su inteligencia pero no por su valentía-. Otra división se daría entre los policías de antaño -los poseedores de “vocación” y señalados como los “verdaderos policías”- y los egresados de la nueva escuela -motivados sólo por la retribución monetaria expresada como un sueldo fijo-. A partir de estas diferenciaciones, planteamos si la

división entre varones y mujeres policías se traduce en la creación de una nueva brecha, configurándose también allí un ideal de policía del cual la mujer no puede formar parte.

Otro hilo conductor de nuestro trabajo fueron los aportes de Calandrón (2013), quien analiza el período 2009-2010. El trabajo de campo lo realiza con la aplicación de las técnicas de observación participante y entrevistas en contexto de tipo abiertas, ambas propias de la antropología social. De esta forma, la autora interactúa con policías bonaerenses varones y mujeres que desempeñan sus funciones profesionales dentro de dos comisarías utilizadas como universo a explorar y en donde también se las/los analiza en los momentos de distensión de sus tareas laborales, así también se incluye a policías recientemente retiradas/os y a otras/os retiradas/os desde hace ya varias décadas. Todo el material obtenido por la autora fue abordado también desde un enfoque etnográfico. Acá diferiremos en los métodos a aplicar, sí compartí la decisión en la elección de aplicar la metodología de las entrevistas en profundidad para rescatar el valor de la experiencia, pero no así la observación participante. Excepción a esta decisión fue el análisis de algún suceso particular del cual fui testigo dentro del marco de la aplicación de las entrevistas en profundidad, y que consideré importante para el tema tratado, en dicho caso, sí lo incorporamos.

Los ejes abordados por la autora son las emociones y cómo éstas se expresan en las dependencias policiales, el género, la moralidad, las fuerzas policiales, la profesión, el

uso de la fuerza física, la sexualidad y la familia. Calandrón, utiliza parámetros de evaluación de la moralidad basados en la antropología de las moralidades, la cual reflexiona acerca de las ideas del bien y del mal, de lo que es aceptable o intolerable y conjuntamente con la aplicación de la moralidad vinculada al género, según la cual los actos fueron valorados según si el ejecutor era varón o mujer.

Del análisis de los ejes abordados concluye que, en términos de fuerza física y violencia los llevados a cabo por las mujeres “eran recalificados o, directamente, no eran tenidos en cuenta o minimizados por observadores y participantes” (pág. 42). “(..) además del mecanismo por el cual las mujeres son asociadas al rol de víctimas, los individuos toman a la violencia femenina como menos nociva que la masculina” (pág. 41). Además, la fuerza física que era condición indispensable para el manejo de armas es una característica de importancia decreciente respecto del desarrollo tecnológico.

El volumen corporal, con el que habitualmente están en ventaja los varones, se suplía con el desarrollo tecnológico, los marcos de responsabilidad y la habilidad física. La elasticidad y el equilibrio, características asociadas a los cuerpos femeninos, parecían ser relevantes a la hora de definir un buen tiro (...) De central importancia para imponer respeto es el aspecto físico, en éste es el uniforme un indicador de “diferencia inmediata entre el personal de la institución dotado de la autoridad pública y otros/as ciudadanos/as”.

Entonces, se pone en duda aquí que la masculinidad sea un rasgo esencial en la buena labor policial.

### **Acercamiento a la definición de policía**

Para comprender mejor a qué nos referimos cuando utilizamos el término policía, creemos necesario comenzar haciendo referencia a su nacimiento como institución. El mismo acontece en el siglo XIX en Occidente, ligado a los movimientos sociales y políticos de ese siglo como: la industrialización que trajo aparejada la urbanización y el crecimiento demográfico -en condiciones de miseria y desorganización-; la conformación de una burguesía urbana poderosa y el nacimiento del proletariado urbano e industrial y como consecuencia, la lucha de clases que provocaba disturbios en forma de protestas urbanas multitudinarias. Estos cambios sociales produjeron un aumento de la criminalidad urbana, proveniente de las condiciones de miseria y de pobreza extremas, características de una buena parte de la población. Las protestas fueron primeramente contenidas por el ejército, cuyas intervenciones produjeron acontecimientos penosos y agravaron las condiciones según las cuales se desarrollaba el conflicto social. Esto, junto con el reclamo de paz y seguridad de la burguesía urbana -que veía peligrar su derecho a la propiedad privada como así también veía en riesgo al sistema político- dieron origen a la policía profesional e institucionalizada. Tal hecho, proveyó del ámbito de jurisdicción a la recientemente creada fuerza de seguridad: el interno. De esta forma, queda diferenciando el enemigo externo del

rebelde interior, conflicto interno y externo son separados (Maier, 1996, p. 58).

En un documento del Ministerio de Seguridad de la Nación (2014, p. 63) se habla de los orígenes de la fuerza de seguridad al citarse a De Isla et al. (2011): “(...) la seguridad se fue definiendo como tema netamente masculino, en tanto eran los ciudadanos varones quienes tendrían el poder político de diseñar los lineamientos de gobierno vinculados a la seguridad”. Época esta donde también era masculina la ciudadanía y los derechos que de ella se derivaban. Así, se dio origen a una serie de instituciones de seguridad netamente masculinas. Lo mismo ocurrió en el ámbito de la justicia. Las mujeres, que no eran consideradas ciudadanas plenas, sin poder de decisión ni de participación fueron relegadas al ámbito privado: el doméstico. Confinadas en sus casas, donde el Estado no legislaba, quienes se imponían como autoridad eran los varones de la familia: su padre, su hermano y su esposo. Las amenazas sólo existían en el “exterior” del hogar. Allí el Estado legislaba con fuerza y poder masculinos.

La organización de las fuerzas de seguridad se guió por la lógica masculina, compartiendo la simbología y la forma de reclutar a sus miembros mediante la comprobación de que los mismos poseyeran atributos propiamente masculinos.

El Estado le otorga poder coercitivo de carácter instrumental ya que, según la afirmación de Weber: “El Estado contemporáneo es una comunidad humana que, en los límites de un territorio determinado reclama para sí el

monopolio de la violencia física legítima”. Esta fuerza pública es la policía (Monjardet, 2010). El Estado delega tal responsabilidad en pos de prevenir, restringir y detectar al autor de conductas jurídicamente inaceptables, por lo tanto, ilegales. Sin embargo, es una sensación bastante generalizada que las/os encomendadas/os de hacer cumplir dicha función sientan que la titularidad de ese monopolio no es real sino simbólica. Tal percepción se origina en percibir un cambio en la sociedad. Hay un incremento de los grados de violencia social, que tiene como consecuencia el no respeto de la autoridad, de lo que significa el uniforme.

“La policía representa el monopolio de la fuerza pública por parte del Estado en el orden interno, es su órgano ejecutivo cuando, para cumplir sus decisiones, es necesaria la aplicación de la fuerza, en ese caso, legitimada jurídicamente” (Maier, 1996, p. 59). Son múltiples las definiciones encontradas de dicho concepto, sin embargo, preferimos utilizar dos. La primera, define a la policía como la “organización institucional que está encargada en una sociedad de asegurar el respeto de las reglas que regulan las relaciones sociales mediante la utilización eventual, como último recurso, de la fuerza física” (Loubet del Bayle, 1994, p. 301). La segunda es de E. Bittner (citado por Monjardet, 1990, p. 226) “La policía no es otra cosa que un mecanismo de distribución en la sociedad de una fuerza justificada por una situación”.

Concluye de forma económica, entonces, que la policía es un martillo. La define de esta forma ya que, como



herramienta funciona al aplicar la fuerza sobre un objeto designado. Tanto el martillo como la policía, no tienen funciones propias, sirven a las finalidades de aquel que los maneja. De esta forma, no podría la policía tener una finalidad propia, es “un instrumento de distribución de la fuerza no negociable”. Sin embargo, la historia de la PPBA nos muestra que es ella quien se fija sus reglas, es dueña de su funcionamiento y logra tener más poder que los gobiernos de turno.

Por último, toda policía es aplicada por un grupo profesional especializado ad hoc, “los policías”, que, como cualquier grupo profesional, se caracteriza por una cultura y unos intereses propios, los cuales sirven de principios de identidad con respecto al no-profesional -es decir, al civil-.

Podría decirse, que la función básica de la policía es el control social o la regulación social, entendiendo al mismo como “todo proceso destinado a asegurar la conformidad de las conductas a las normas establecidas en una colectividad para salvaguardar entre sus miembros el denominador común necesario para su cohesión y funcionamiento” (Loubet de Bayle, 1994, p. 301).

La institución policial se caracteriza por ejercer control social de tipo externo, negativo e institucionalizado. Es externo porque se basa en mandatos que hacen que los individuos deban comportarse de acuerdo a lo establecido, es negativo ya que los comportamientos sociales se traducen en asignación de sanciones y de castigos y, por último, es institucionalizado porque la presión social no es directa

sino que está en manos de una institución más o menos organizada que se manifiesta en caso de desviación –existencia de conductas no deseables- interviniendo en nombre de la comunidad (Loubet de Bayle, 1994). Sin embargo, el control social tal no asigna castigos y sanciones de un modo estable y la presión social suele ser alta.

### **El enfoque de género**

El *género* es una categoría analítica que tiene sus orígenes en el año 1955, cuando el investigador John Money propuso el término “papel de género” para describir el conjunto de conductas atribuidas a los varones y a las mujeres. Pero, fue Robert Stoller el que estableció más nítidamente la diferencia conceptual entre sexo y género en un libro editado en 1968 (Burin, 1996, p. 63). Fue a partir de los años 50, y más acentuadamente en la década de los 70, cuando los Estudios de Género pusieron en el escenario académico gran cantidad de estudios e investigaciones que revelan diversos modos de construcción de la subjetividad femenina (Burin, 1996, p. 61) con una gran connotación revolucionaria, ya que permitieron que las mujeres se deshicieran del biologicismo imperante y de su discurso de lo “natural”.

El género refiere al conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas, que una sociedad determinada asigna a las personas, al momento de nacer, de forma diferenciada, como propias y adecuadas de varones o de mujeres. Rivera Garretas

(1994, p. 26) cita a Gerda Lerner (1986) quien denomina al género como:

La definición cultural de la conducta definida como apropiada a los sexos en una sociedad dada en una época dada. Género es una serie de roles culturales. Es un disfraz, una máscara, una camisa de fuerza en la que hombres y mujeres bailan su desigual danza.

Es un concepto que expresa una identidad variable, y que halla modificaciones entre culturas y sociedades distintas.

Se diferencia del sexo porque éste es una característica biológica, anatómica y fisiológica que viene naturalmente dada y porque el género no alude a los atributos físicos de los hombres y las mujeres, sino a los roles establecidos socialmente para los mismos.

El sexo anatómico, a primera vista y al nacer clasifica a casi todos los seres humanos (Maffía, 2004). Sumamos a esto, además, que las diferencias entre los géneros implican desigualdades y jerarquías (Burin, 1996, p. 64). Estas diferencias se configuran en la temprana edad. Las teorías psicoanalíticas del género demostraron que las niñas suelen ser más dóciles en ceder ante las presiones y los ejercicios de dominación de otros, en tanto que los varoncitos suelen ser más rebeldes y oponen mayor resistencia ante quienes quieran subordinarlos. Las niñas suelen dominarse a sí mismas y a sus necesidades más precozmente que lo que lo hacen los varones, así como a ser dominadas más que sus pares, que habitualmente conservan su im-

pulsividad y el despliegue de recursos psicomotores para conservar el dominio de sí y de los otros. En términos de comparación, las niñas suelen tener un destino clave para su pulsión de dominio en términos pasivos: dominarse y ser dominadas, mientras que el recurso activo de dominar queda postergado.

La pulsión de dominio sobrevendrá en deseo de poder en un sentido legitimado subjetiva y socialmente: el poder de los afectos. Uno de los modos en que se ejerce esta forma de poder es a través de la maternidad, un estilo de poder definido como capacidad para hacer crecer a otros, o para inhibir su desarrollo. Otra de las formas de ejercicio de este poder en el género femenino se da como valor para potenciar a otro, para encender el deseo de los hombres o, para actuar como musa inspiradora de la creatividad masculina, o como señuelo para sostener el narcisismo fálico de los varones. En todos estos casos, el poder atribuido a las mujeres está marcadamente orientado hacia el empoderamiento de los otros, sean niños o varones adultos (Burin, 2004, p. 58).

Sin embargo, la distinción que hace la teoría feminista entre datos biológicos y género en la producción de vida no significa que se niegue que existen en nuestra especie dos tipos de productores [varones y mujeres] de células necesarias para la fecundación, ni tampoco que hombres y mujeres participemos de forma asimétrica en el proceso reproductivo. Lo que se niega, desde la teoría de los géneros, es que estas diferencias deban marcar definitivamente

la vida humana y que los comportamientos considerados óptimos sean solamente dos: masculino y femenino, con la consiguiente creación de un único modelo de relación normal entre ellos: el heterosexual (Rivera Garretas, 1994).

### *El lugar de la mujer*

El género es una forma de organizar la sociedad, es universal la distinción hombres/mujeres, y esta oposición binaria dominaría las clasificaciones sociales. Esto ocurre a pesar de que no sólo existen dos géneros (Rivera Garretas, 1994). Para Maffía (2007) si analizáramos los estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino, podríamos vincularlo con el siguiente listado de conceptos -sólo algunos de una extensa lista-, en donde la primera columna está asociada a las características de lo masculino y la otra a lo femenino:

Objetivo	Subjetivo
Universal	Particular
Racional	Emocional
Abstracto	Concreto
Público	Privado
Trabajo productivo	Trabajo reproductivo
Estado	Familia
Mente	Cuerpo
Literal	Metafórico

Claro está que, dentro de la bonaerense las características de la primera columna tanto físicas como psicológicas, son ampliamente asociadas al varón policía. Conside-

radas de “mayor calidad” se corresponden con el varón al que se cree más y mejor capacitado para desempeñar la labor policial.

Estos conceptos se presentan como dicotomías, y representan mandatos culturales de género que dan cuenta de las relaciones de poder que se dan entre varones y mujeres. De lo último se desprende que existe predominancia del ejercicio del poder de los afectos en el género femenino y del poder racional y económico en el género masculino (Burin, 1996, p. 65). Al presentarse como una dicotomía, quien cumple una condición no puede pertenecer a otra. “(...) estos pares de conceptos exhaustivos y excluyentes han dominado el pensamiento occidental, siguen dominando nuestra manera de analizar la realidad como ámbitos separados que se excluyen mutuamente y por fuera de los cuales no hay nada” (Maffía, 2004). Maffía sostiene que, además, cuando se habla de ciencia, derecho, política, religión o filosofía, se las identifica con los conceptos de la columna izquierda, quedando expulsadas las mujeres de esas instituciones por la sexualización de las dicotomías.

Nuestra cultura todavía promueve un modelo de género que le otorga mayor valor a lo masculino por sobre lo femenino, e incentiva en los varones ciertos comportamientos como la competitividad, la demostración de virilidad, la búsqueda del riesgo y el uso de la violencia en determinadas circunstancias. Nuestra cultura ha identificado directamente a las mujeres en tanto sujetos, con la maternidad. Nuestra cultura pa-

triarcal ha utilizado diversos recursos para mantener esa identificación, tales como los conceptos y prácticas del rol maternal, la función materna, el ejercicio de la maternidad, el deseo maternal, el ideal maternal, etc. (Burin, 1996, p. 70).

La Bonaerense es gran promotora de la supervalorización de lo masculino por sobre lo femenino. Una de las entrevistadas, Amparo, expresa que, por la imagen que sus pares varones habían construido de ella, asignaban roles de género que según su concepción nada tenían que ver con la labor de comando. Amparo afirma:

Cuando me vieron, lo primero que hicieron fue separarme, me aislaron porque dijeron rubia, chiquitita, ¿Ésta? ¿Quién la trajo? No me había llevado nadie, yo porque quise ir...

Por su parte, la “masculinidad hegemónica” refiere a aquellas características, comportamientos, valores y prácticas a partir de los cuales se piensa que algunos varones son más varones (o más hombres) que otros varones” (Ministerio de Seguridad de la Nación, 2014, p. 43).

La masculinidad hegemónica asocia al género masculino como capaz sexualmente, eficiente laboralmente, autosuficiente económicamente y emocionalmente rígidos. Una de las características cruciales (...) es el mandato de constituir una pareja estable, conformar una familia y tener hijos/as. En el imaginario social la

paternidad sigue asociada a la jefatura familiar, a la autoridad, a la virilidad, a la toma de decisiones...” (Ibíd., p. 44).

Frente a este tipo de masculinidad hegemónica, existen hoy nuevas formas de ser varón, más flexibles y más reales, denominadas no hegemónicas o alternativas.

Pese a lo anteriormente citado, en el documento elaborado por el Ministerio de Seguridad de Nación (2014, p. 35), se cita a Del Río *et al.* (2013) quien afirma que “lo femenino no es, por tanto, una esencia, y esto queda demostrado en las múltiples formas posibles de ser mujer que existen. Los espacios ocupados por las mujeres han ido variando a lo largo del tiempo y en cada cultura”. En la actualidad, los números reflejan un cambio de paradigma: se estima que cuatro de cada diez efectivos son mujeres, y lo llamativo es que la brecha se acorta año tras año.

Sin embargo, el avance del personal femenino no llegó a la cúpula, que sigue siendo mayoritariamente masculina. La plana mayor actual está conformada por 24 comisarios –entre ellos el jefe Fabián Perroni–, pero solo tres mujeres integran el selecto grupo de comisarios generales e inspectores: Liliana Pineda, a cargo de la Superintendencia de Políticas de Género; Marcela Martí, jefa de la Superintendencia de la policía local y la comisaría mayor Cristina Daniela Raverta a cargo de la Superintendencia de Policía Científica.

Mariana, jefa de una División en una Dependencia del Ministerio de Seguridad siendo policía comando dedicada



a tareas no operativas visibiliza que la mujer ocupa puestos jerárquicos de forma casi excepcional:

(...) para lugares específicos no tiene mucho lugar la mujer porque obviamente vos vas a cualquier lugar y hay un hombre. Es muy difícil. La mujer el único lugar que ocupa es la Comisaría de la Mujer y más de ahí no pasa. Mujeres que hayan llegado a ser por ejemplo, Comisario General que es la máxima jerarquía son muy pocas y contadas con los dedos (...) Si una mujer llega ya le empiezan a poner título de tal cosa, entonces es muy difícil. Ellos se creen que saben todo y no saben en realidad cómo es que llegan.

Se considera la existencia de un único género y de un único sexo dominante y definido como neutral. Ser varón o masculino es el no género. Es la imparcialidad pero también es la superioridad, es la buena instrucción y la vocación de servicio. Si se reúnen ambas condiciones la denominación es en masculino, merecedora de una distinción, de una pertenencia a la fuerza en calidad de utilidad. Además la denominación en masculino otorga pertenencia al grupo. O te denominan en masculino porque te consideran un par, un compañero o te denominan en femenino para expresar la exclusión.

En las entrevistas logramos vislumbrar que varios son los motivos de discriminación dentro de la fuerza. A pesar de ello, para la opinión generalizada, la más importante fuente de origen de la discriminación es el género ya

que ellas deben “ganarse el lugar”, porque, de lo contrario, no se origina naturalmente. Sobreponiéndose al contexto hostil, lidiando con los prejuicios de ser considerada débil y con necesidad de ser resguardada. Entendiendo que el entorno es demasiado hostil para un normal desenvolvimiento de la mujer.

Va creando su espacio con sacrificio, sobreponiéndose a las reiteradas y variadas subestimaciones. Si logra hacerlo, los varones le darán su aprobación y la harán merecedora de reconocimiento como par, y le otorgarán un cierto valor. Porque se cree que al no ser portadora de ciertas características masculinas no tendrá la misma calificación para el trabajo. Se podría afirmar entonces, que en la policía la masculinidad dominante es una constante, donde a la mujer no le queda más que adaptarse a la fuerza(s). Sin embargo, Amparo afirma que es posible una revalorización de la mujer, a partir del trabajo, cuando enuncia lo siguiente:

Igual no nos subestimen, porque debajo de ese casco y atrás de ese escudo sigue habiendo un policía. Pero es difícil por ahí, pero por eso, te ganás el respeto de tus compañeros. Cuando vos te ponés al igual, ahí tus compañeros te empiezan a cuidar. Te consideran uno más, pero el respeto te lo ganás trabajando.

La mujer debe hacer un esfuerzo adicional. Necesita mostrarse como poseedora de valía, alguien digna de ser llamada “compañero”. La denominación en masculino res-

ponde a la lógica del imperio del masculino en el vocabulario policial.

El “hacerse lugar” se ve dificultado también por la disposición de tiempo de la mujer. El deber de hacer frente al trabajo doméstico no remunerado y a las cargas familiares crea un techo de cristal que es muy difícil romper.

La sobre carga horaria de la mujer a razón de que debe ocuparse de destinar tiempo a las tareas de cuidado también puede plantearse en términos de mayores obstáculos. Destinar tiempo a las tareas de cuidado es percibido por las autoridades de la institución en términos de estorbo, de molestia a la lógica del trabajo. Así lo vivenció Sabrina, quien comenta:

A mí me pasó que mi jefe me quiso trasladar porque mi nene se enfermaba mucho y ponele que trabajaba tres días y faltaba cuatro, trabajaba cinco, faltaba siete porque era muy chiquito y se enfermaba. Él me decía a mí “no me sirve que vengas a trabajar porque no venís nunca” y le dije bueno, por lo menos vengo, peor sería que no venga, mi nene se enferma ¿qué querés que haga? ¿con quién querés que lo deje? Yo estaba sola en su momento y no tenía quién lo cuide más que yo.

Las extensas jornadas laborales se corresponden con largas horas destinadas al trabajo doméstico. Se entiende que éste es propio de la mujer. Amparo, con total naturalidad creyendo en obligaciones tácitas de las mujeres-madres, enunció:

Si bien yo no estoy de lunes a viernes con mis hijos, yo cuando llego a las 20 hs de trabajar soy una mujer como cualquier otra, cocino, hago tareas, me pongo a jugar, miro una película, no dejo de tener el rol de mamá.

Ya no es simplemente la discriminación en razón de género al interior del hogar sino también conforman limitaciones el monopolio en el desempeño de las tareas domésticas y de cuidado de los hijos.

Cuando necesita ayuda, la busca y obtiene en la colaboración de las demás mujeres de la familia, generalmente del lado materno. Sólo parece involucrarse el marido en un número insignificante de casos, cuando la madre no puede acaparar por sí sola el conjunto de tareas de cuidado. La institución promueve esto, evidenciado en las palabras de Sebastián

Cuando vos tenés un hijo enfermo te dicen -¿no tenés otro pariente que te lo cuide?

(...) que lo cuiden los tíos, vos tenés que venir.

Ya que el concepto de cuidado hace referencia a aquella actividad que se basa en las relaciones interpersonales y cuyo objetivo es la reproducción social y el alcance del bienestar, engloba el conjunto de los requerimientos de: tiempo para cuidar, dinero para hacer frente a los gastos del cuidado y servicios de cuidado. El cuidado implica, para Zibecchi (2014) una doble dimensión: física, referida al cuidado del cuerpo y de las necesidades fisiológicas de las personas, y simbólica porque estas tareas implican com-

ponentes afectivos y emocionales que hacen al bienestar emocional de las personas. Sabrina, quien trabaja más horas que su marido, tiene en cuenta la importancia de la presencia física en el cuidado de los hijos:

Yo lo llamo por teléfono, le hago una videollamada para que me vea cuando hago Cores, pero cuando estoy no me da bolilla (...) Los padres a veces queremos compensar que no estamos con “te doy un regalo”, “te llevo al cine” y no es así. Yo a veces cobro y “te llevo acá”, “te compro esto”, pero el nene no necesita un regalo, necesita que esté y no estoy.

El cuidado abarca tanto las tareas brindadas a los miembros dependientes (como son las/os niñas/os, ancianas/os, personas enfermas y personas con discapacidad) como así también a quienes son personas autónomas pero que igualmente demandan cuidados y a las demás tareas que tienen que ver con la gestión y el mantenimiento del hogar. En el primero de los casos, el cuidado es brindado como una forma de prestar ayuda para desempeñar ciertas actividades básicas, a quienes no pueden llevarlas a cabo por sí mismos por la existencia de un condicionamiento. En el segundo, no hay impedimento para que las personas realicen por sí mismas dichas actividades, como es en el caso de los varones adultos, sino que la responsabilización otorgada a las mujeres en su provisión es la expresión de un mandato social que pone de manifiesto las asimetrías de poder entre varones y mujeres.

Sería pertinente aquí, reconocer la existencia de tareas de cuidado voluntarias, que responden a la intención de brindar cuidado al otro renunciando por propia voluntad a utilizar ese tiempo en otra actividad y las de tipo involuntario, que son respuestas a mandatos culturales, sociales y/o presiones psicológicas (acá podríamos ubicar el caso de Ezequiel, cuyo testimonio fue plasmado anteriormente, quien no da opción a que su mujer trabaje fuera del hogar). Sin embargo, en ambos casos, suponen un límite en el desarrollo de las personas o limitan sus opciones. Todo lo mencionado, deja entrever que la familia está lejos de ser una institución caracterizada por la armonía, sino que es compleja y plagada de tensiones. Montañó (2004, p. 2) afirma que:

Transitar de la idea normativa sobre la célula fundamental a una noción sobre la pluralidad, complejidad y tensiones propias de estas relaciones, es uno de los principales aportes del feminismo. Además de cuestionar la unidad familiar como espacio armónico y objeto de intervenciones públicas (unidad de análisis) el feminismo ha contribuido a visibilizar las dinámicas existentes entre la pareja. La pareja como indisoluble pasa a ser la de una sociedad con todas sus tensiones haciéndose por tanto susceptible a la justicia.

De lo anterior inferimos que las relaciones familiares y de pareja no estarían exentas de la puja por controlar mayores cuotas de poder, expresadas en la posibilidad de elegir qué hacer con el tiempo disponible, sólo que esta

lucha quedaría invisibilizada por una suerte de arreglos generalmente implícitos y basados en una lógica patriarcal.

Si el tiempo ocioso es la manifestación de grados de libertad y autonomía, podemos afirmar que el hombre tiene amplia libertad en definir cómo disponer del mismo, mientras que las mujeres tienen poder de decisión cuasi nulo.

En la Argentina, desde hace ya algunas décadas, las mujeres se han ido incorporando al campo laboral de manera creciente. Sin embargo, persisten condicionantes externos e internos, que hacen que su inserción laboral sea conflictiva (Burin, 2004, p. 49). En la policía bonaerense esto todavía está produciéndose. Es agravante de esta situación que la pareja no pertenezca a la fuerza policial porque es difícil el entendimiento de la disponibilidad full time que le deben, la ausencia del hogar supone una falta inentendible, sobre todo cuando la ausente es la mujer (considerándola todavía natural del interior del hogar). Por el contrario, la pertenencia de la pareja a la institución policial los hace reducir las explicaciones en torno a qué significa ser policía y cuáles son las obligaciones ligadas al uniforme.

Las salidas imprevistas a cualquier hora, la ausencia a eventos importantes son originadores de rispideces. Sabrina expresó de la siguiente forma, los planteos que su pareja le hace por causas laborales:

Yo paso más tiempo con mis compañeros que con mi marido. El tema de las dudas, de los celos, la desconfianza, “¿por qué no me atendés el teléfono? Y ¿por qué no me contestás los mensajes” (...) Y por ahí vas a

tu casa y estás cansada y empiezan las discusiones de que estás pero no estás y para qué estás y no estás, esas cosas que un marido al igual que a una señora se les complica entender o te lo entienden hasta un punto en realidad y vos le decís pero vos me conociste así y tenés que entenderme. Sí, pero también vos sabés que necesitás tiempo con tu pareja y a veces llegás muy estresado, muy cansado y en realidad no tenés ganas de nada, de comer y de acostarte a dormir y al otro día te levantás y te vas. Entonces no estás nunca y cuando estás estas... durmiendo.

La dedicación de muchas horas semanales –sumando servicios y horas extras que deben hacer para incrementar sus salarios las/los aleja de sus afectos. Además, consideran que es un trabajo que tienen impactos negativos en su salud física y psíquica. Es por demás exigente, siendo generador de estados depresivos con los consecuentes pedidos de carpetas médicas y psiquiátricas.

La disponibilidad full time como deber a la institución no se retribuye con los sueldos, que consideran muy bajos. Como forma de percibir más ingresos, deben cumplir horas adicionales y horas Cores, adicionales a sus servicios. Amparo expresa esta situación diciendo:

El 90%, después vos lo vas a evaluar, fijate que trabaja, tiene un adicional y hace Cores. Hoy las condiciones laborales, la remuneración y las respuestas que tiene el efectivo no son las mejores y por eso decantamos,



lamentablemente, en muchos sucesos que uno ve periodísticamente del típico vigilante coimero.

Si bien la institución reglamenta un régimen horario de prestación de servicios de cuarenta y ocho (48) horas semanales, el sueldo resulta ser insuficiente para afrontar los gastos del hogar.

Al considerarse a las mujeres como grupo minoritario dentro de la policía de la Provincia de Buenos Aires, no podemos dejar de reparar en la necesidad de creación de medidas correctoras y reparadoras de agravios que se perpetúan en el tiempo.

Osborne (1997, p. 65) plantea que “para que las mujeres sean consideradas como susceptibles de medidas de acción o discriminación positiva tienen que haber sido previamente catalogadas como un grupo oprimido o, más específicamente, como un grupo minoritario”. Frente al interrogante ¿minoritario en número? Osborne utiliza la aclaración de Colette Guillaumin: “Por minoritarios entenderemos, no aquéllos que serían forzosamente menores en número, sino más bien aquéllos que en una sociedad están en estado de “menor poder”, sea este poder económico, jurídico, político [...]” (p. 66). Es, por lo tanto, una forma de incluir a quienes fueron excluidos mediante acciones discriminatorias y a quienes detentan menores cuotas de poder, quedando subordinados a la voluntad de otro.

Las medidas de acción positiva son mecanismos, se supone que temporales, que pretenden corregir las des-

igualdades al mismo tiempo que se proponen fomentar la igualdad de oportunidades y la igualdad de trato, pero, al mismo tiempo, estableciendo reglas favorables a la mujer con una finalidad igualadora en los resultados. Dicha desigualdad es fácilmente advertida en la mayoría de las entrevistas llevadas a cabo. Sin embargo, pasa inadvertida o bajo un conjunto más amplio de puntos a mejorar en la institución.

En resumen, las políticas de Acción Positiva, son acciones que se realizan en un momento determinado y que pretenden corregir formas discriminatorias, en todos los ámbitos sociales, como forma de empoderar a los grupos minoritarios.

### **Consideraciones finales**

Existe un modo de ser policía ligado a la labor de comando, con mandos estructurados en forma piramidal, jerarquizados y una lógica machista. La mujer deberá pivotar en base a esto, encontrando lugares y haciéndose de espacios que la ubiquen en un lugar mejor dentro de la pirámide organizacional. Las entrevistas nos dejan concluir que ser valorada depende de las posibilidades que posea para hacerse lugar. Cómo se pare en este escenario definirá la consecuente aceptación por sus pares varones.

Muchas veces las desigualdades de género no se conciben como tales, ni se considera primeramente que la mujer sea sujeto de discriminación, pero en los relatos de las entrevistadas aparecieron múltiples formas de discrimi-

minación ocultas en sus discursos. Quizás esto responda a la naturalización de la lógica machista dominante en una institución que con sus prácticas sigue reproduciendo esta particularidad.

La mujer dentro de la institución policial encuentra más obstáculos en el desarrollo de su carrera respecto del varón, a veces porque los horarios laborales no son compatibles con las tareas de cuidado que deben desarrollar en sus casas. Esto crea un techo de cristal para la mujer que le impide ir más allá en la consecución de sus objetivos. Su carrera profesional imaginada como ideal es frustrada por la lógica institucional.

Si bien parece que de a poco se generan cambios positivos en la policía bonaerense, por lo menos en cuanto a lo numérico, aparentemente las destinatarias de las nuevas políticas no son las mujeres comando. Para ellas a quienes la institución y los pares asignan la ineludible obligación de la maternidad, no existe la posibilidad de la elección del desarrollo de la carrera laboral y profesional. Primero está la obligación de ser madre, y después, quizás quede espacio para pensar en algo más.

Podemos decir entonces que hay una relación trabajo-empoderamiento, ya que existe una situación de desigualdad de género con exteriorizaciones de discriminación y de exclusión. Elaboran un proceso o una estrategia para ganar lugar, en base a la conciencia de su situación y a los esfuerzos por no quedar invisibilizada. Parece entonces, que las mujeres operativas no poseen

ni un poder jerárquico ni un poder sexual, a diferencia de los varones operativos que sí poseen este último (Tena Guerrero, 2013).

Todavía la mujer comando no alcanza la valoración que merece, aunque muchas veces esté sobrevalorada para la tarea. Por el contrario, debe soportar humillaciones, discriminación y subestimación. Dependerá de su capacidad de generar una coraza y de su fortaleza para hacer frente y sortear esos agravios que se suceden dentro de la institución desde hace muchos años.

Las tareas de cuidado tienen como principal responsable a la mujer. Visto así, esto sería una limitación en el desarrollo de su carrera laboral a la par de la que el varón pueda desplegar. Todavía hay en esto una lógica machista/patriarcal de padre como proveedor de recursos económicos, con largas ausencias de la casa en pos del supuesto bienestar familiar y de madre como mejor y única cuidadora y responsable de los hijos y del hogar.

La imagen de la mujer policía operativa se construye en un inicio como vulnerable, como de menor valor respecto de la del varón por no considerarla portadora de características masculinas. Puede hacerse lugar, demostrando que posee habilidades valiosas para la institución. En los escasos casos donde existe liderazgo femenino, es cuestionado. Se deja entrever que si llegaron a una posición de poder y de toma de decisiones fue por motivos que nada tienen que ver con totalmente el mérito. Se las mira con desconfianza, no se cree que sus capacidades la hayan ubicado en

tan ponderado lugar, ¿cómo es posible? (pareciera que se lee: ¿habiendo tantos varones?).

La ausencia de políticas de cuidado que concilien familia y servicio activo es fuente de malestar, expresado por todas nuestras entrevistadas. Ausencia que, define a la institución como inserta en un régimen de cuidado familiarizador. Los supuestos ideológicos del régimen familiarista son la centralidad de la institución del matrimonio legal y una rígida división sexual del trabajo. El cuidado se resuelve en el interior del hogar, lo resuelve la mujer. Se admiten intervenciones públicas dirigidas a las familias con carácter subsidiario.

Deben tomarse en cuenta de manera urgente el diseño de políticas que garanticen la igualdad. Han de ser impositivas en el diseño de políticas de género al interior de la institución policial, a fin de achicar las brechas existentes entre los oficiales de distinto sexo. Frente a los discursos contrarios al diseño de medidas de acción positiva, la respuesta es que el género ha situado históricamente a los varones en una posición de privilegio, por lo tanto es prioritario y urgente cambiar el estado de la situación intentando generar igualdad de oportunidades para que no se sigan perpetuando las desigualdades.

Montaño Virreira (2010, p. 28) afirma que la discusión sobre el cuidado ha llevado a colocarlo como un problema de política pública al que deben responder obligatoriamente los Estados. Reducirlo a la dimensión de la lucha individual entre los sexos abandona a las mujeres a negociacio-

nes individuales y desventajosas, en las que la tendencia a postergar los deseos de autonomía individual en beneficio del bienestar familiar es más que probable. Además

La familia sigue siendo considerada por la mayoría de las personas como el lugar más protegido y seguro, paradoja que no es menor si se considera que a la vez la familia es para la mayoría de las mujeres un lugar de alto riesgo en materia de violencia y maltrato (Montaño 2004, p. 4).

De esto se desprende que el Estado tiene una gran responsabilidad, su tarea debe ser la de diseñar políticas sensibles al enfoque de género y que tiendan a equiparar responsabilidades al interior del hogar. Según Montaño Vireira (ibíd.) otra perspectiva desde la que puede ser visto el cuidado es la de los derechos sociales y económicos. Si bien para algunos el cuidado es simplemente una prestación dirigida a las mujeres que buscan trabajar, bajo la falacia de que se debe “apoyar a las mujeres” que necesiten o quieran trabajar, desde la perspectiva de derechos el cuidado es un derecho de todas y todos y debe garantizarse por medio de arreglos institucionales y presupuestarios, ser normado y obtener apoyo estatal. No es entonces un beneficio para las mujeres y sí un derecho de quienes lo requieren. En el enfoque de derechos se cuestiona el papel del Estado como subsidiario, destinado a compensar las prestaciones que no se obtienen en el mercado de trabajo, y se propicia el papel de garante de derechos. En el caso de una política con perspectiva de derechos, el dere-

cho a cuidar, a no cuidar y a ser cuidado se debiera organizar poniendo en el centro a las personas que reciben los cuidados, garantizando arreglos público-privados que incluyan al Estado y a la comunidad. Por el contrario, si el Estado reconoce el derecho al trabajo en igualdad de oportunidades, lo que la comprensión del cuidado implica es el desarrollo de políticas y servicios sensibles a la diferencia sexual en que se tomen en cuenta, desde su diseño hasta su implementación, los tiempos vividos de mujeres y hombres.

El principal aporte que puede brindar el enfoque de derechos en aras de efectivizar la igualdad formal pero especialmente la igualdad material de mujeres y varones es precisamente, por un lado, contribuir a cerrar las brechas y a “tender puentes” entre el sistema de derechos humanos, las políticas sociales y las estrategias de desarrollo, que al mismo tiempo vinculen el sistema político (por caso las coaliciones gobernantes) para que reorienten la política económica en el mismo sentido de la estrategia de desarrollo bajo un marco de derechos. Esto significa que los esfuerzos no están puestos únicamente en incluir una noción formal de igualdad limitada a exigir criterios de distinción objetivos y razonables, y por lo tanto a prohibir diferencias de trato irrazonables, caprichosas o arbitrarias, sino que avanza hacia un concepto de igualdad material o estructural, que parte del reconocimiento de que ciertos sectores de la población requieren la adopción de medidas especiales de equiparación (Pautassi, 2007, p. 24).

En Argentina la regulación del cuidado se concentra en algunas acciones y políticas para aquellas trabajadoras que pertenecen al mercado laboral formal y están insertas en trabajos asalariados y registrados. Existen dos grandes ejes relacionados con la normativa referida a la articulación entre la vida laboral y la vida familiar. El primero de ellos se centra en el período de gestación, alumbramiento y lactancia. El segundo abarca un conjunto de disposiciones que se refieren casi exclusivamente a los derechos de las mujeres, asumiendo su doble función de trabajadoras y madres, y casi nunca a los varones. De este modo, la legislación refuerza estereotipos en torno a la maternidad y desestima los derechos, funciones y roles de los progenitores varones para con sus hijos/as (Gherardi, Pautassi y Zibecchi, 2012, p. 12). “En la Argentina la oferta de cuidado del ámbito escolar incluye principalmente (pero no en forma exclusiva) al nivel inicial y al nivel primario del sistema educativo. El nivel inicial comprende jardines maternos (de 0 a 2 años) y jardines de infantes (de 3 a 5 años). Sin embargo, sólo esta última forma parte plenamente del sistema educativo, mientras que el jardín maternal se ha desarrollado como función asistencial, desestimando su importancia pedagógica y su relevancia como parte de las instituciones con las cuales las familias organizan el cuidado en los hogares (Rodríguez Enríquez, 2007). De hecho, históricamente, toda oferta destinada a niños y niñas menores de 4 años no fue considerada dentro del ámbito educativo, sino que se la catalogaba dentro de ofertas sociales denominadas “guarderías” (Zibecchi, 2014, p. 48).



Esta lógica de cuidado es la que aún hoy lleva la Policía de la Provincia de Buenos Aires, ofreciendo cuidado para los primeros años de vida, abarcando servicios de guardería y de jardín de infantes con una muy escasa oferta. Sólo existe una guardería y un jardín en toda la provincia, con criterios de ingreso arbitrarios.

Quedará en manos de la Policía de la Provincia de Buenos Aires advertir la situación por la que atraviesan las mujeres dentro de la institución y elaborar políticas que le garanticen igualdad de condiciones reales. De esta forma, no deberá tener que lidiar para hacerse lugar sino que lo tendrá por la elaboración de políticas de discriminación positiva que aseguren la igualdad de oportunidades y minimicen las desigualdades.

## **Bibliografía**

Arcidiácono, P.; Bestard A.M.; Riesco, R. y Zibecchi, C. (2014). *Asignaciones familiares, licencias e infraestructura de cuidado: la mirada de los jueces. Apuntes para una investigación*. Ponencia presentada en la IV Jornadas de Jóvenes Investigadores/as en Derecho y Ciencias Sociales. Buenos Aires, 17 al 19 de septiembre de 2014, Instituto Ambrosio L. Gioja, FD, UBA.

Barreneche, O. (2010). *De brava a dura. La policía de la provincia de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Cuadernos de Antropología social, UBA. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n32/n32a03.pdf>

- Burin, M. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En Burin, M. & Bleichmar, S. (comp.) *Género, psicoanálisis y subjetividad*. México: Ed. Paidós.
- Burin, M. (2004). *Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes*. UCES. Subjetividad y procesos cognitivos (Pp. 48 a 77). Disponible en: [http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/mabel\\_burin/articulo\\_mabel\\_burin.pdf](http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/mabel_burin/articulo_mabel_burin.pdf)
- Calandrón, S. (2008). *Cultura institucional y problemáticas de género en la Reforma de la Policía de Buenos Aires, 2004-2007*. [En línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.285/te.285.pdf>
- Calandrón, S. (2014). *Género y sexualidad en la Policía Bonaerense*. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. Unsam Edita.
- Calandrón, S. y Galeano, D. (2013). Mujeres y policías: la cuestión de género en las fuerzas de seguridad. *Cuestiones de Sociología*, n°9. Disponible en: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/viewFile/CSn09a22/4603>
- Daverio, A. (2009). *Exploraciones en torno a la integración de las mujeres y las relaciones de género en instituciones policiales*. Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES. Disponible en: <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/artic242.pdf>

- Diario Perfil, sábado 4 agosto de 2018. *La otra cara de la Bonaerense: más del 40% de los policías son mujeres*. Disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/policia/la-otra-cara-de-la-bonaerense-mas-del-40-de-los-policias-son-mujeres.phtml>
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review* en Español, (4), pp. 55-68. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/N%20Fraser%20Reconoc.pdf>
- Gamba, S. (coord.). (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Garriga Zucal, J. y Melotto, M. (2013). *Sujetos y formas de control social. La diversidad (in)visible. Identidad(es) entre policías bonaerenses*. Posadas: Avá (online). Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S1851-16942013000100004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1851-16942013000100004)
- Gherardi, N., Pautassi, L. y Zibecchi, C. (2012). *De eso no se habla: el cuidado en la agenda pública: estudio de opinión sobre la organización del cuidado*. Buenos Aires: Equipo Latinoamericano de Justicia y Género- ELA.
- Gordillo, A. (2013) Poder de Policía. En Tratado del Derecho Administrativo y obras selectas, t.VIII *Teoría General del Derecho Administrativo*. (pp. 373-395). Buenos Aires: FDA. Disponible en: [http://www.gordillo.com/pdf\\_tomo8/capitulo10.pdf](http://www.gordillo.com/pdf_tomo8/capitulo10.pdf)
- Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2010). *Diccionario de género*. Buenos Aires: Honorable Cámara de Diputados.

- Incháustegui Romero, T. (1999) La institucionalización del enfoque de género en las políticas públicas. Apuntes en torno a sus alcances y restricciones. *Revista de Estudios de Género La ventana*, (10), pp. 84-123. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/884/88411129005.pdf>
- Loubet del Bayle, J. (1994). Policía, sociedad y los nuevos problemas de relación. *Cuadernos de Trabajo Social*, (7), pp. 299-305. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9494110299A/8490>
- Maffía, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Edit. Feminaria.
- Maffía, D. (2007) *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Disponible en: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>.
- Maier, J. (1996). Nacimiento y desarrollo de la policía institucional. *Revista Nueva Doctrina Penal*, 55-74. Buenos Aires: Ed. Del Puerto. Disponible en: [http://www.pensamientopenal.com.ar/buscar?search\\_api\\_views\\_fulltext=nacimiento%20desarrollo%20policia%20institucional](http://www.pensamientopenal.com.ar/buscar?search_api_views_fulltext=nacimiento%20desarrollo%20policia%20institucional)
- Martínez Franzoni, J. (2008) *En ¿Arañando bienestar? Trabajo remunerado, protección social y familias en América Central*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20100620025230/05Cap3.pdf>
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas*. Buenos Aires: Espacio.

- Ministerio de Seguridad de la Nación (2014). Construyendo instituciones sensibles al género: fuerzas policiales y de seguridad. Disponible en: [http://issuu.com/minseg/docs/manual\\_1\\_-\\_ddhh\\_y\\_gnero\\_version\\_f](http://issuu.com/minseg/docs/manual_1_-_ddhh_y_gnero_version_f)
- Ministerio de Seguridad, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Plan de Reforma de las Policías. Resultados de gestión 2004-2007*.
- Monjardet, D. (2010). *Lo que hace la policía: sociología de la fuerza pública*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Montaño Virreira, S. (2010). *El cuidado en acción. Entre el derecho y el trabajo*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Montaño, S. (2004). *Reunión de Expertos. Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Montbrun, A. (2007). *El recurso humano de la policía y su capacitación en el contexto de la complejidad*. Aporte al Consejo Provincial de Seguridad. Disponible en: <http://studylib.es/doc/2432076/el-recurso-humano-de-la-polic%C3%ADa-y-su-capacitaci%C3%B3n-en-el-c...>
- Osborne, R. (1997). *Grupos minoritarios y acción positiva: las mujeres y las políticas de igualdad*. Madrid: UNED. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25481/25314>
- Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: CEPAL

- Pautassi, L. (2010). *El cuidado en acción. Entre el derecho y el trabajo*. (pp. 69-91). Santiago de Chile: CEPAL.
- Pautassi, L. y Rico, M.N. (2011) Licencias para el cuidado infantil. Derecho de hijos, padres y madres. *Revista Desafíos*. Boletín de la infancia y adolescencia sobre los avances de los objetivos de Desarrollo del Milenio, n° 12, pp. 4-10. Disponible en: <http://www.eclac.org/dds/desafios>
- Provoste Fernandez, P. (2013) Protección social y redistribución del cuidado en América Latina y el Caribe: el ancho de las políticas. En Calderón, C. (comp.) *Redistribuir el cuidado. El desafío de las políticas* (pp. 127-170). Santiago de Chile: CEPAL.
- Rivera Garretas, M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria. Disponible en: <http://www.lifsperu.org/files/pdf/cendoc/lescturas%20feministas/Mar%C3%A-Da%20M%20Rivera%20Garretas-Nombrar%20el%20Mundo%20en%20Femenino.pdf>
- Scalesa, B (2013). *Policía: la violencia de género en clave de masculinidades*. Viedma: enGENERADA. Disponible en: <http://engenerada.blogspot.com.ar/2013/08/policia-la-violencia-de-genero-en-clave.html>
- Rodríguez Enriquez, C. (2007) Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. En Giron, A. y Correa, E. (comp.). *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacio-*

*nal emergente*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/giron\\_correa/22RodriguezE.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/giron_correa/22RodriguezE.pdf)

Sirimarco, M. (2004). *Marcas de género, cuerpos de poder. Discursos de producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial. Cuadernos de Antropología Social*, UBA. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850275X2004000200005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850275X2004000200005)

Tena Guerrero, O. y otros (2013). *Acoso, tiempo, poder y salud de las mujeres en la policía del Distrito Federal: avances de investigación*. Jornadas 2013.

Zibecchi, C. (2014). *¿Cómo se cuida en Argentina?: definiciones y experiencias sobre el cuidado de niños y niñas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Equipo Latinoamericano de Justicia y Género – ELA. Disponible en: [http://elcuidadoenagenda.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/MANUALCOMOSECUIDA\\_web-final.pdf](http://elcuidadoenagenda.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/MANUALCOMOSECUIDA_web-final.pdf)

# Prácticas sedimentadas y márgenes de creatividad. El Trabajo Social en espacios escolares

*Esteban Julián Fernández*

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

*Maite Larrauri. El deseo según Deleuze.*

## Resumen

Partiendo de identificar los modos tendenciales de practicar el Trabajo Social en espacios escolares se proble-



matizan dos núcleos que condicionan las potencialidades prácticas y políticas de la profesión en dichas instituciones: en primer lugar, se reflexiona en torno a por qué el Trabajo Social “reniega” de su función educativa y, en segundo lugar, se analiza la incidencia de la lógica adultocéntrica en el acceso de niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os a las prestaciones de los Equipos de Orientación Escolar. A partir de ello se pondrán en tensión mandatos, creencias y prácticas rutinizadas que, históricamente, han moldeado la participación del Trabajo Social en las instituciones educativas con los marcos legislativos vigentes que generan aperturas a nuevos modos de participación de la profesión en esos escenarios. Subyace en este planteo la intención de interrogar las condiciones institucionales y las herramientas profesionales que promueven que el Trabajo Social acompañe (o no) a niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os en el ejercicio de sus derechos, como así también indagar en los condicionamientos y límites que fijan al Trabajo Social en el espacio de “gabinete”, coartando su presencia y pertinencia en otros territorios escolares.

**Palabras claves:** intervención profesional, políticas públicas, educación, enfoque de derechos.

## Introducción

Partiendo de identificar los modos tendenciales de practicar el Trabajo Social en espacios escolares se problematizan dos núcleos que condicionan las potencialidades prácticas y políticas de la profesión en dichas instituciones:

en primer lugar, se reflexiona en torno a por qué el Trabajo Social “reniega” de su función educativa y, en segundo lugar, se analiza la incidencia de la lógica adultocéntrica en el acceso de niñas, niños y adolescentes escolarizados a las prestaciones de los Equipos de Orientación Escolar. A partir de ello se pondrán en tensión mandatos, creencias y prácticas rutinizadas que, históricamente, han moldeado la participación del Trabajo Social en las instituciones educativas con los marcos legislativos vigentes que generan aperturas a nuevos modos de participación de la profesión en esos escenarios. Subyace en este planteo la intención de interrogar las condiciones institucionales y las herramientas profesionales que promueven que el Trabajo Social acompañe (o no) a niñas, niños y adolescentes escolarizados en el ejercicio de sus derechos, como así también indagar en los condicionamientos y límites que fijan al Trabajo Social en el espacio de “gabinete”, coartando su presencia y pertinencia en otros territorios escolares.

El capítulo se organiza en cinco apartados. Inicialmente, se explicita la diversidad de lugares desde los cuales se observó la práctica de las agentes de Trabajo Social y que hizo posible registrar, desde puntos de vista distintos, modos diferentes del quehacer de la disciplina en espacios escolares en relación al abordaje/tratamiento de situaciones tipificadas como problemáticas que tensionan las vidas de niñas, niños y adolescentes escolarizados. Seguidamente, se discute el hecho de que el Trabajo Social “reniega” de lo educativo, poniendo en cuestión una idea generalizada de la profesión como subsidiaria de las trayectorias escolares

de los estudiantes y, a la vez, se problematiza la dificultad para concebir a niñas, niños y adolescentes como sujetos con igual capacidad que las personas adultas para pensar y decidir respecto a sus propias vidas. A continuación se ubican las tensiones que existen entre procesos de formación profesional de carácter progresista (sustentados en el reconocimiento de los derechos de los estudiantes), la sanción de normativas innovadoras y su implementación concreta y desigual en los espacios escolares para reflexionar sobre el lugar y el valor de niñas, niños y adolescentes en las intervenciones del Trabajo Social en contextos escolares. Posteriormente, se identifican prácticas sedimentadas del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar para develar ciertos mandatos y creencias en relación a la profesión que obturan la posibilidad de dimensionar otros horizontes de actuación. Finalmente, se realiza una síntesis del proceso investigativo explicitando los hallazgos más significativos en torno a las potencialidades prácticas y políticas del Trabajo Social en instituciones escolares al mismo tiempo que se identifican líneas pendientes de investigación.

### **Lugares y posiciones desde las cuales se observaron las prácticas del Trabajo Social en las escuelas**

La investigación realizada en el marco del Doctorado en Trabajo Social de la UNLP se centró en el estudio de las formas de inscripción de la disciplina en espacios escolares a partir de experiencias vinculadas a la formación e intervención profesional, atendiendo a las prácticas de estudiantes

cursando el cuarto año de la licenciatura en Trabajo Social, como así también las acciones de profesionales inscriptas en Equipos de Orientación Escolar, anclados en escuelas primarias y secundarias públicas de gestión estatal, ubicadas territorialmente en La Plata, Gran La Plata y el sudeste del Gran Buenos Aires durante el periodo 2009-2016. El capítulo explora, a partir de la inscripción en el terreno de la “práctica concreta”, en las modalidades predominantes de intervención del Trabajo Social en escuelas, con la intención de reflexionar en torno a las capacidades de agencia de sus representantes. En este sentido, el interés se centró en recuperar la dimensión de la vida cotidiana de la inscripción del Trabajo Social en las escuelas y la preocupación por el valor y el lugar de niñas, niños y jóvenes en sus intervenciones.

A partir de mi inscripción en espacios ligados a la asistencia, la docencia y la práctica investigativa en espacios escolares identifiqué, por un lado, que niñas, niños y adolescentes suelen ser postergados en las instancias donde se dirimen alternativas para resolver “sus problemáticas” y, por otro lado, que impera un “silencio pedagógico”<sup>1</sup>, por parte de las agentes escolares en general y de las profesionales de los Equipos de Orientación Escolar, en particular. Estos dos elementos se traducen en situaciones de vulne-

---

<sup>1</sup> La categoría “silencio pedagógico” alude a aquellas situaciones en las cuales los agentes escolares, en su condición de adultos, invisibilizan, omiten o silencian situaciones de vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes que corresponden ser comunicadas/denunciadas ante organismos competentes.

ración de derechos de las infancias y las adolescencias, en tanto las agentes escolares adultas no cumplen con sus responsabilidades como funcionarias públicas y, por lo tanto, re-victimizan a niñas, niños y adolescentes. En este planteo subyace la idea de que niñas, niños y adolescentes no son considerados como agentes sociales iguales a los adultos en su capacidad para intervenir sobre decisiones relacionadas a sus vidas.

En otro orden de ideas existen ciertas representaciones producidas por el propio colectivo profesional y por estudiantes en formación, que consideran a las instituciones escolares como espacios conservadores cuando no reaccionarios. En correspondencia con estas coordenadas, la práctica del Trabajo Social en las escuelas es percibida negativamente, aludiendo a una práctica profesional “asistencialista”, “burocratizada” y “disciplinadora”. Esta mirada estereotipada del quehacer profesional en las instituciones escolares no constituye, en sí misma, un razonamiento erróneo pero, en tanto mirada estereotipada, es incompleta: lo cual obtura identificar y/o gestionar espacios novedosos de inserción para la profesión en diferentes tiempos y situaciones institucionales. Sin embargo, es importante no perder el eje respecto a que el punto de vista ético-político de las agentes escolares en general y de quienes son representantes del Trabajo Social, en particular, condiciona la efectivización de derechos de niñas, niños y adolescentes e invisibilizan demandas expresadas por estos últimos.

Si bien la mayoría de las niñas, niños y adolescentes poseen amplios conocimientos en torno a sus derechos, existen situaciones en las que las agentes escolares condicionan la posibilidad de que estos conocimientos se traduzcan en el ejercicio de esos derechos. Además, pese a que niñas, niños y adolescentes son un sujeto central en el discurso de la política pública (Chaves, 2014), ellos son postergados de las instancias donde se dirimen alternativas para resolver “sus problemáticas”. Esto conduce a que niñas, niños y adolescentes escolarizados perciban a las representantes del Trabajo Social como un adulto desinteresado en su responsabilidad de acompañarles en la superación biográfica de situaciones problemáticas (Flad y Bolay, 2008). A su vez, hay que señalar que la capacidad de hacer legítima una demanda se encuentra asociada a la condición de los sujetos en tanto adultos y, por lo tanto, son frecuentemente docentes quienes acceden e inscriben sus inquietudes en el Equipo de Orientación Escolar respecto a los problemas que expresan determinados sujetos o grupos a su cargo.

La condición de adulto pareciera ser criterio suficiente para dar cuenta de la veracidad de un determinado problema que presenta un sujeto escolar, sin que las profesionales que receptionan dicho planteo se interroguen respecto a las ideologías que portan, en este caso, el cuerpo docente, y que se materializan en las formas (naturalizadas y simplificadoras) de representarse a los estudiantes (como “problemáticos”, “anómicos”, etcétera). El planteo de una

demanda, por parte de un sujeto adulto, supone la existencia de un sujeto escolar que no cumple con las normas y expectativas intelectuales y/o conductuales: esta construcción tiende a la patologización y psicologización de niñas, niños y adolescentes en detrimento de entender la patologización y sus efectos como patologías políticas (Preciado, 2014). A su vez, como consecuencia derivada del carácter “espontáneo” de esa demanda y de su contenido, asociado a “problemas de los estudiantes” y/o a “estudiantes problemáticos”, se configura una percepción de que el Trabajo Social debe intervenir en la “inmediatez” y en la “urgencia”, enfatizando lo procedimental de la intervención, rutinizando y burocratizando la práctica profesional.

A modo de ejemplo, podemos mencionar que los Equipo de Orientación Escolar intervienen, con frecuencia, sobre cuestiones ligadas a la sexualidad, acompañando a una estudiante que cursa un embarazo: las profesionales orientan la realización de estudios médicos, definen junto a otros actores un “régimen especial de cursada” para la adolescente, indagan en sus herramientas subjetivas para atravesar dicha circunstancia, etcétera. Sin embargo, pueden no cuestionarse respecto a por qué, aspectos vinculados a la sexualidad, son abordados sólo ante problemáticas referidas como “embarazo adolescente” o “maternidad/paternidad precoz”. Asimismo, un estudiante puede ser “extraído” del aula para reflexionar con quienes son profesionales del Equipo de Orientación Escolar en torno a su relación conflictiva con docentes y pares. En el primer

ejemplo, la dimensión sexual es abordada ante fenómenos particulares y no como un elemento constituyente y dinámico en la vida de niñas, niños y adolescentes a abordarse en espacios áulicos, coordinados por los Equipos de Orientación Escolar en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. En el segundo ejemplo, se interviene apartando al sujeto del contexto donde se producen los conflictos, en lugar de que el Equipo de Orientación Escolar participe en el aula para observar la dimensión relacional del mismo, en detrimento de enfatizar el “problema de conducta” como problema individual, como identidad de un sujeto.

En relación a los marcos legislativos que estructuran el quehacer profesional en las escuelas, los mismos suelen ser percibidos como herramientas para intervenir ante situaciones problemáticas que prescriben derechos a garantizar, modalidades de acción, procedimientos a desencadenar, instituciones a las cuales convocar o como adición de responsabilidades que, con recelo, deben incorporarse a las múltiples actividades que ya desarrollan cotidianamente. Pero, pocas veces, las leyes son utilizadas como herramientas a partir de las cuales configurar otros usos de los tiempos y de los espacios. Quizás la percepción de que los Equipos de Orientación permanecen invisibles en el escenario escolar o que la tarea que realizan no sea valorada dependa menos de la idea de que sus funciones son concebidas como “subsidiarias” de los procesos educativos y más debido al espacio constreñido que habitan en



las instituciones (“el gabinete”) y la escasa participación en instancias de trabajo ligadas a la “promoción de derechos” y no sólo al quehacer profesional basado en el abordaje de “problemáticas”.

Históricamente, los Equipos Profesionales de Apoyo en las escuelas vienen realizando abordajes de situaciones conflictivas a través de un “espacio” y de un tipo particular “de práctica”, vinculada al “gabinete psicopedagógico”: lugar al que se deriva a quienes tienen dificultades de adaptación o de aprendizaje en el aula (Nicastro y Gelber, 2004). Asimismo, el pasaje de un paradigma médico-disciplinario que, tradicionalmente, estructuró la inscripción del Trabajo Social en las escuelas, a un paradigma con enfoque de derechos, no sólo interpela las demandas y problemáticas que se les plantean a los Equipos de Orientación Escolar. También se juega, en este cambio paradigmático, una concepción de educando que invita a pensar y crear estrategias que promuevan el protagonismo de niñas, niños y adolescentes, a través de la escucha atenta y el acompañamiento en el ejercicio de sus derechos, habilitando otros tiempos y espacios para la intervención: como por ejemplo, el espacio áulico.

A partir de la investigación efectuada podemos enunciar que, pese al cambio paradigmático que encuadra el horizonte de intervención de los Equipos de Orientación Escolar, el “gabinete” continúa siendo la “práctica” y el “lugar” del Trabajo Social. Esto no constituye un problema en sí mismo puesto que profesionales idóneas pueden

hacer, de esa instancia, una oportunidad para el encuentro con niñas, niños y adolescentes y habilitar una escucha singular. Sin embargo podemos presuponer que, quienes se acercan a este dispositivo son, en general, mayoritariamente adultos, que en sus funciones de agentes escolares solicitan la intervención de quienes integran el Equipo de Orientación Escolar, relegando a los estudiantes en su capacidad para hacer usufructo de dicho dispositivo sin intermediarios.

Por su parte, los estudiantes acceden a ese espacio en tanto niñas, niños y adolescentes “problemáticos” o “con problemas”, dejando entrever una significación del Trabajo Social como agente de control, disciplinamiento y normalización. Esta significación en torno al Trabajo Social moldea las demandas que se le presentan al agente y, por lo tanto, condiciona la modalidad de su quehacer: invisibilizando otros espacios institucionales como espacios posibles de intervención profesional y recortando, no sólo los márgenes de acción sino, también, las posibilidades de encuentro con el grupo de estudiantes. Si bien no se puede prescindir “del gabinete”, como lugar del Trabajo Social, es necesario deconstruir, por un lado, la idea de que sólo acceden quienes “tienen problemas” o quienes “son problemáticos”. Por otro lado, salir “del gabinete” favorece la proximidad con un grupo, potenciando lo colectivo y lo cooperativo, como así también la posibilidad de conocer al Trabajo Social en otro encuadre. Asimismo, la posibilidad de habitar el aula por parte del Trabajo Social no puede reducirse a la

mera voluntad de las agentes, sino que exige una postura epistemológica en relación a la Pedagogía que se distancie una concepción unidireccional de la educación.

Por ello, a continuación, se abordan analíticamente dos elementos que participan condicionando, cuando no determinando, los modos de quehacer del Trabajo Social en las escuelas y el tipo de afecto que estructura el encuentro con estudiantes. Se proponen dos subtítulos con la intención de analizar detalladamente, por un lado, por qué el Trabajo Social “reniega” de lo educativo y, por otro lado, indagaremos en cómo la lógica adultocentrista moviliza a quienes practican el Trabajo Social, obturando la vinculación con niñas, niños y adolescentes concretos. En base a estas reflexiones interesa cuestionar las normas y mandatos, implícitos y explícitos, que condicionan nuestra posibilidad de mirar las situaciones que se nos presentan y de escuchar a los adolescentes, de problematizar los modos en que se articula “lo social” y “lo escolar”, como así también su incidencia en la dificultad para habitar e intervenir en otros territorios posibles alternativos al espacio “del gabinete”.

**“Yo soy la social y me encargo de lo social”.  
Resistencias para pensar la práctica profesional  
como práctica educativa**

Cuando decimos que el Trabajo Social “reniega” de lo educativo nos referimos a una idea generalizada de la profesión como subsidiaria de las trayectorias escolares de la-

sos estudiantes. Es decir: el Trabajo Social inserto en dichas instituciones tiende a abordar problemáticas que condicionan el acceso y la permanencia de los estudiantes al sistema educativo, en detrimento de reflexionar respecto a cómo la trama institucional y la posición de los agentes escolares, en tanto adultos, inciden en la calidad educativa que reciben niñas, niños y adolescentes y en su socialización.

Pese a que lo social es multidimensional, es decir, pese a que involucra múltiples aspectos que organizan las posiciones y relaciones de las personas y grupos, con recurrencia aparece en el discurso del Trabajo Social que el dominio de su acción se corresponde, exclusivamente, con intervenir “en lo social”<sup>2</sup>. “Lo social”, tal como suele ser planteado en el discurso de las agentes, suele quedar reducido a “lo económico” y, a partir de ello, los sujetos de los que se ocupa el Trabajo Social son “los pobres escolarizados”: cuya inscripción de clase produce “abandono”, “ausentismo” “sobre-edad/repitencia”. Sin embargo, a partir las prácticas de las Trabajadoras Sociales se evidencia que “lo

---

<sup>2</sup> Según la Disposición N° 76/08, los Equipos de Orientación Escolar están conformados por los cargos de Orientador/a Educacional, Orientador/a Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador/a de Aprendizaje, Fonoaudióloga/o u Orientador/a Fonoaudiológico/a. Vale aclarar que: 1) no todas las escuelas cuentan con dicho dispositivo de asistencia, acentuándose su relación con el rol profesional en espacios escolares, en tanto esta noción instituye lo que el Trabajo Social debe hacer o le corresponde hacer. En pos de de-construir la noción de rol profesional, puesto que esquematiza la práctica del Trabajo Social reduciendo/recortando sus potencialidades, la presente investigación involucra modalidades de trabajo alternativas al “gabinete”, permitiendo identificar otros márgenes de autonomía para practicar el Trabajo Social en dichos escenarios.

social” comporta una dimensión ligada al poder desigual entre adultos y niños, siendo estas situaciones invisibilizadas/omitidas en los informes que presentan “ante” y en los intercambios que mantienen “con”, por ejemplo, profesionales insertas en los equipos especializados en atención de las infancias y las adolescencias.

Entre los factores que, registramos, instituyen posiciones profesionales sostenedoras del “silencio pedagógico”, podemos mencionar el temor de las agentes escolares a ser increpadas por el referente adulto que ejerce violencia, la “inseguridad” de quienes integran los Equipos de Orientación Escolar de “equivocarse” de diagnóstico y/o la idea de que hay problemas que acontecen en el ámbito privado/doméstico y que deben ser resueltos en ese mismo espacio. Estos factores modelan la información que se explicita en los informes profesionales presentados en los Servicios Locales de Promoción y Protección. Por un lado, el sostenimiento del “silencio pedagógico” por parte de las profesionales comporta una dimensión educativa en tanto, implícitamente, se les enseña a niñas y niños que su lugar es el de la sumisión y la opresión puesto que se naturaliza, a través de la omisión, la violencia y, por lo tanto, se perpetúa la impunidad. En este sentido, si bien se orienta la situación a un servicio especializado, se ocultan las razones que la motivan y, con la intención de derivar la situación, lo que el Trabajo Social hace es des-responsabilizarse de sus funciones. Asimismo, también se registraron prácticas profesionales que rompen con las estructuras desiguales

de poder a las que están sometidas niñas y niños y que, frecuentemente, depende de la voluntad de una agente escolar sin contar con el consenso y el apoyo del Directivo o Inspector/a.

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

En el marco de las Trabajadoras Sociales que desempeñan tareas en escuelas secundarias, se identificó que el “silencio pedagógico” es una prescripción que los agentes de mayor jerarquía (Directivos), implícita o explícitamente,

promueven. Asimismo, se observan algunas distinciones a partir de esta regulación: en algunas instituciones, quien dirige la institución delega el abordaje de situaciones de maltrato intra-familiar a la Trabajadora Social pero, al mismo tiempo, ordena cuál debe ser el posicionamiento de la agente: conversar con el agresor para que modifique su conducta. En otras instituciones el “silencio pedagógico” adquiere una forma inusitada: en tanto invisibiliza la irresponsabilidad de los agentes escolares para con la educación de los estudiantes. Algunos agentes escolares, incluso quienes integran el Equipo de Orientación Escolar, expresan la indiferencia de los docentes para con los estudiantes: cuestionan las inasistencias recurrentes de los adultos en su condición de docentes y advierten sobre la discriminación y la exclusión que estructuran el funcionamiento escolar y las interacciones entre sus participantes, pero sin que ello signifique el deseo de transformar la trama institucional que afecta la subjetivación de las/os adolescentes como sujetos de derecho.

En síntesis, en algunas escuelas, el “silencio pedagógico” es “entre” y “a favor” de los agentes escolares, en tanto instituye formas de impunidad puesto que los mismos no son interpelados en sus obligaciones, responsabilidades y compromisos asumidos en tanto funcionarios públicos y agentes del Estado. Asimismo, los estudiantes perciben el desinterés de los docentes por enseñarles pero, aunque tengan conocimiento de sus derechos, carecen de referencias adultas que acompañen sus reivindicaciones. En este

sentido, la “violencia escolar”, que pareciera visibilizar exclusivamente los comportamientos disruptivos de los estudiantes, debe ser leída como “violencia de las relaciones escolares” en tanto las reacciones de niñas, niños y adolescentes suelen ser resultantes de la falta de predisposición de los agentes escolares adultos respecto de las vidas de los estudiantes a su cargo.

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

La condición de subalternidad de los estudiantes, en tanto niñas, niños y adolescentes, les ubica en el ejercicio de dos formas de táctica: por un lado, tácticas de adecuación al orden escolar impuesto y, por otro lado, tácticas de resistencia basadas en la transgresión y el cuestionamiento de ese orden instituido. Asimismo, pese a que los estudiantes, por sus propias trayectorias biográficas, no pue-



dan construir un sentido en torno a la escolarización que les permita adecuarse a las normas necesarias que posibilitan la transmisión de contenidos, ello no significa que sean renuentes a aprender. Recorriendo diferentes espacios y tiempos institucionales, identifiqué que los adolescentes se plantean interrogantes, ejercitan formas de posicionarse ante las preguntas que se plantean a sí mismos o que proponen sus compañeras/os y expresan el deseo de continuar estudiando luego de finalizado el secundario, aunque el reconocimiento de que no cuentan con las técnicas y hábitos de estudio necesarios los enfrenta a la percepción de un fracaso inevitable. En otros escenarios escolares, los estudiantes, dada la predisposición de algunos docentes, del Directivo y de la Trabajadora Social, suelen superar la condición de subalternidad, y crear agenciamientos que les posibilitan el ejercicio de sus derechos, como así también pensar autónomamente su trayectoria y experiencia escolar y, en términos más amplios, su proyecto de vida.

Las prácticas de formación profesional, a través de la realización de Clubes de Lectura y de Talleres de Educación Sexual Integral, se instalaron en las escuelas como experiencias novedosas en tanto se intentó reivindicar que la práctica del Trabajo Social es, en primera instancia, una práctica educativa: permitiendo deconstruir una noción de la profesión inscripta en dichos escenarios que la concibe como una práctica subsidiaria en las trayectorias escolares de los estudiantes y, a la vez, poner en cuestión la idea de que “no somos docentes”, en tanto implica desconocer

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

Referir que la tarea del agente de Trabajo Social es “educativa” no significa asumir el acto pedagógico como condición para formar/socializar a un sujeto en función de producirlo como “futuro trabajador” o como “ciudadano responsable”. Ambas formas (“trabajador/a” y “ciudadana/o”), son identidades y, por lo tanto, fijan, cristalizan, estereotipan los múltiples devenires del sujeto. Sería importante dimensionar la práctica del Trabajo Social como práctica educativa en función de un horizonte que permita a niñas, niños y adolescentes ejercer su capacidad crítica: pues la crítica es siempre movimiento y movilización de cuerpos que buscan alterar los modos de percepción instituidos. Intervenir, desde la perspectiva del Trabajo Social, es “venir entre” un orden dado, no para conservarlo ni para

transformarlo acriticamente, sino para que asumamos responsablemente que ese orden es precario, frágil y que, por ello, es importante que nos posicionemos con intención de modular lo variable, lo múltiple y la frágil consistencia de la institución que se habita. En este sentido, los dispositivos de Club de Lectura y de Taller de Educación Sexual Integral contribuyeron a la alfabetización de niñas, niños y adolescentes en tanto fueron espacios donde se habilitó la posibilidad de elección (elegir participa o no, elegir qué temas/problemas abordar en relación a la sexualidad, elegir qué leer o cómo leer).

A partir del análisis efectuado es posible (e importante) situar la función educativa del Trabajo Social planteada en términos de cuidados. En este sentido, se trata de generar prácticas que, en detrimento del sometimiento de los estudiantes a un poder disciplinario agotado o de intentar modificar sus “conductas” para transitar, dócilmente, la institución, fortalezcan las alianzas entre los Equipo de Orientación Escolar y los estudiantes. Ello requiere, por un lado cuestionar “lo escolar”, “lo escolarizado” y “lo escolarizante” de las prácticas educativas que, con frecuencia, relegan la dimensión afectiva inherente a todo proceso de aprendizaje y, por otro lado, apropiarse de las herramientas provenientes de la Pedagogía. Esto favorece que el trabajo interventivo se oriente, no a dirigir a los estudiantes a estados deseados por los adultos, sino a preguntarse, junto a ellos, por las posibilidades de transformar ciertas normas institucionales, sobre las posibilidades de afectar, en

busca del bien común, el espacio micro-lógico en el cual se producen intercambios basados en la edad, la generación, la posición de clase, entre otras variables.

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

Asimismo, es importante revisar la posición miserabilista y/o caritativa de algunas agentes de Trabajo Social respecto a las condiciones de vulnerabilidad socio-económica de los estudiantes. Si bien es inevitable conmoverse por las condiciones materiales de existencia de algunos estudiantes y/o grupos, también es importante reivindicar que materiales son los afectos, las posibilidades o no de desplegar un pensamiento crítico y la importancia de las legalidades, no como imposiciones, sino como condición para el cuidado. Al respecto, la pérdida de significaciones fuertes que organizaban el acceso y la permanencia en el sistema escolar, se sitúa también como desafío y como oportunidad para el aprendizaje en pos de la creación constante

de sentidos variables que permitan habitar el espacio escolar: puesto que sólo despegándose de las normas son posibles los proyectos colectivos entre agentes adultos y niñas, niños y adolescentes en dichos escenarios. Así, los fenómenos que acontecen como problemáticos en el cotidiano escolar se erigen como posibilidad de indagar en el fundamento de la norma y allí emerge la distinción entre “lo legal” y “lo justo”, entre los hábitos y costumbres y las relaciones de poder naturalizadas entre los diferentes agentes, incluyendo a los estudiantes.

Mencionamos que cuando el Trabajo Social ancla su práctica en el “gabinete” como espacio único de intervención, el espacio institucional se fragmenta y, como consecuencia, se desarticulan las posibilidades de armar vínculos con otros agentes escolares y con los estudiantes. Ello se instala como barrera para comprender cómo el funcionamiento escolar opera en otros tiempos y ámbitos institucionales (en el aula, en los recreos), incidiendo en las adhesiones o resistencias de niñas, niños y adolescentes a las normas, las reglas y expectativas de los agentes escolares. Cuando el Trabajo Social reduce su práctica a la práctica de “gabinete”, la ponderación de “lo individual” y el “caso por caso”, obtura la posibilidad de reflexionar en torno a cómo la trama institucional crea y re-crea arquetipos de los estudiantes como conflictivos, problemáticos y transgresores, entre otras adjetivaciones, que modulan los encuentros entre adultos y niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, los comportamientos estudiantiles que no “encajan” con el

orden escolar instituido y con las expectativas de las agentes escolares, con frecuencia, suelen ser etiquetados como “psiquiátricos”<sup>3</sup>.

En cuanto al reconocimiento de las profesionales respecto a las posibilidades de habitar o no el aula como un espacio para la intervención, se registraron diferentes posturas y distintos factores/condiciones que las sostienen. Por un lado, observamos posiciones profesionales que rechazan inscribirse en el contexto áulico: alegando que ese no es el “lugar” ni la “práctica” del Trabajo Social. Estas profesionales, implícita o explícitamente, suponen que las funciones del Trabajo Social se basan en la “orientación a las familias”, planteada en términos de asistencia, y no en un trabajo específico junto a los estudiantes. Asimismo, estas agentes han tenido alguna experiencia de participación en el aula pero re-situando una intencionalidad disciplina-

---

<sup>3</sup> Se identificó que “psiquiátrico”, en la práctica de los Equipos de Orientación Escolar, suele ser un significante disponible que permite explicar conductas que no se ajustan a la norma escolar, en detrimento de pensar en torno a cómo determinados comportamientos y reacciones de los estudiantes, si bien deben ser tenidos en cuenta, no deben ser interpretadas como mera transgresión o resistencia a un orden. Desde estas coordenadas es posible pensar que el espacio de “gabinete” no es un lugar y una práctica que deban abandonarse porque, tal como expusimos en diferentes escenas, a partir de dicho dispositivo se abordan y procesan problemas de niñas, niños y adolescentes, logrando mejorar su calidad de vida. Lo que es prioritario problematizar son las funciones de control y disciplinamiento del Trabajo Social Escolar que, pese a cambios paradigmáticos que se corresponden con un enfoque de derechos, continúan movilizandolas actuaciones profesionales, como así también reduciendo y homologando a la niñez y a la adolescencia, sobre todo pobre, a un “sujeto problemático”.

dora, a partir de abordar situaciones ligadas a “problemas de convivencia en el aula” y enfatizando en el “mal comportamiento” o en la “falta de hábitos” de los estudiantes. A su vez, estos argumentos se complementan con otro factor que las profesionales, refieren, justifica su no participación en el contexto áulico: la reticencia de las docentes a cargo de los grupos de que el Trabajo Social se inmiscuya en “su” espacio. Estas apreciaciones se evidenciaron en los intercambios entre la Trabajadora Social y las practicantes a cargo de un Club de Lectura.

Por otro lado, existen posiciones profesionales que reconocen que el aula es un espacio para la intervención y que podrían habilitarse formas novedosas de interacción y aprendizajes significativos junto a los adolescentes. Si bien estas posturas no son reticentes a habitar el aula, existen factores asociados a la falta de capacitación y al temor de no saber cómo abordar cuestiones imprevistas que puedan surgir en esa situación, motivos por los cuáles postergan su presencia en el tiempo-espacio áulico. Estas apreciaciones fueron accesibles a partir de las interacciones entre la profesional de Trabajo Social y las practicantes a cargo del Taller de Educación Sexual Integral. Asimismo, la inscripción de los grupos de prácticas de formación profesional en contextos áulicos permitió ahondar en las posiciones profesionales respecto a la intervención en dichos escenarios.

En el caso del Club de Lectura, el dispositivo funcionó para acceder “de primera mano” a las demandas, intereses, problemas de niñas y niños. Sin embargo, cuando las

practicantes intentan hacer de “puente” entre las problemáticas de la niñez y el Equipo de Orientación Escolar, las profesionales no las tienen en cuenta y/o relativizan los problemas que les plantean (incluso cuando estos remiten a presuntas situaciones de maltrato de los referentes familiares adultos hacia los estudiantes). A partir de ello, se infiere que las profesionales suelen considerar que los problemas que emergen en esos espacios son planteados por niños y expresados por las practicantes en el “gabinete” y que ninguno de esos discursos tiene validez ni legitimidad. En el caso del Taller de Educación Sexual Integral en una escuela secundaria, pese a que la profesional delega la intervención a las practicantes, la misma garantiza el derecho de los estudiantes a participar de otras formas de vínculo con el Trabajo Social: sugiriendo con qué años sería mejor trabajar, negociando y consensuando con las Profesoras para que cedan su hora y explicándoles por qué es importante que posibiliten la realización del taller, contactándose con el grupo de prácticas cuando surge un imprevisto que exige reprogramar la actividad e interesándose por las situaciones y/o problemas que emergen a partir del dispositivo coordinado por las practicantes.

Desde las prácticas de formación profesional se pudo conocer que en el aula se producen preguntas e interrogantes, operaciones reflexivas mancomunadas y discusiones, como así también modos de acompañamiento entre pares para pensar el mundo y sus relaciones. A partir de estas experiencias se pudo observar que el Trabajo Social



no va al aula exclusivamente para resolver problemas “de” los estudiantes: en el caso de las practicantes del Club de Lectura la presencia de las agentes se orienta al reconocimiento de los estudiantes en tanto niños y, por ello, el énfasis estuvo puesto en la posibilidad de jugar, de dedicar horas al ocio que, como es improductivo, permite pensarse por fuera de las coordenadas escolares que obligan al orden y a la obediencia. En este sentido, la disminución del control institucional sobre niñas y niños que estructuró las intervenciones de las practicantes, alentó a los sujetos escolares a plantear y reivindicar aquello que, por su condición de subalternidad, les es vedado: lo lúdico-creativo y el reconocimiento de su capacidad de imaginar, no como construcción de una irrealidad, sino como modo novedoso y original de significar el mundo y sus relaciones.

Si bien el Club de Lectura no es necesariamente un dispositivo para abordar problemas, los problemas aparecen pero desde la perspectiva de los propios niños: y no es un adulto el que interactúa con quienes representan al Trabajo Social para definir, en términos monopólicos, cuáles son los problemas legítimos. El Club de Lectura implementado en el nivel primario permitió conocer la escasa oferta cultural y recreativa a la cual acceden niñas y niños en su espacio barrial y el deseo de que la escuela sea también un espacio donde aparezcan los juegos y los juguetes. En este sentido, cuando la práctica del agente de Trabajo Social no sólo se corresponde con “situaciones problemáticas” de los estudiantes, pueden identificarse necesidades

y demandas que no necesariamente eran percibidas como derechos por parte de los agentes adultos y, en particular, por el Trabajo Social.

A través del Taller de Educación Sexual Integral, los adolescentes aprenden que existen otras formas de organizar el encuentro pedagógico, pudiendo realizar comparaciones entre una clase planteada por una docente y una instancia de aprendizaje organizada por el grupo de prácticas. A su vez, se respetan en el tiempo y espacio de taller todas las formas posibles de habitar ese espacio, siempre y cuando no se materialicen agresiones hacia quienes participan en él. El efecto de este dispositivo fue positivo en términos de habilitar a los estudiantes a una instancia de aprendizaje donde, en primer lugar, se valoren y acompañen las sensaciones y sentimientos que configuran sus encuentros con compañeros, docentes, profesionales del Equipo de Orientación Social, familiares, entre otros. También se observó que el carácter de “grupo revoltoso del grupo” que anticipó la Trabajadora Social remitía más al interés y predisposición de los estudiantes a participar y, menos, a una intención de transgredir un orden y obstaculizar el desarrollo de determinados contenidos considerados valiosos.

Interesa señalar que las experiencias de prácticas de formación profesional contribuyeron a que determinados agentes escolares pudieran observar y registrar modalidades de trabajo alternativas a una “clase tradicional”. Ello permitió que docentes y profesionales del Trabajo Social presencien formas de hacer, en relación a la implementa-

ción de planes y programas (Plan Nacional de Lectura, en el nivel primario, y Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el nivel secundario). Esto evidenció que las prácticas de formación profesional de Trabajo Social, además de corresponderse con los intereses de niñas, niños y adolescentes, también pueden ser un proceso que favorezca el fortalecimiento del quehacer de las agentes escolares a partir de compartir con ellos técnicas, herramientas y estrategias que permitan operacionalizar distintas normativas que enmarcan la tarea escolar y educativa.

Por último, vale mencionar que, en el marco del proceso investigativo, se efectuó una exploración bibliográfica, que involucró publicaciones en formato libro, actas de ponencias presentadas en eventos científico-académicos, artículos de revistas, tesis y tesinas para acceder a titulaciones en el marco de la formación en Trabajo Social, con la intención de ubicar reflexiones que otorguen centralidad a la dimensión educativa de la práctica profesional. Sin embargo, la producción teórica de la disciplina puede ser caracterizada por:

- 1) el escaso desarrollo descriptivo y analítico de situaciones concretas de intervención que den cuenta de la complejidad y diversidad de acontecimientos que se presentan al Trabajo Social en las escuelas. La mayoría de los trabajos remiten a prescripciones respecto del quehacer de dicha profesión ante determinados problemas, basándose en metodologías (reducidas a acciones a concretar), relativizando la importancia del trabajo teórico en

la re-construcción de los problemas que se inscriben en el dispositivo de atención. En síntesis, la dimensión procesual de la intervención se reduce a su dimensión pragmática y eficientista, basada en la “resolución” del problema y no en la problematización de los términos en los que se aborda un determinado acontecimiento;

2) la escasa producción de conocimiento que recupera las percepciones (sentidos y prácticas) de niñas, niños y adolescentes escolarizados en relación a la calidad de los servicios sociales escolares. A partir de ello, el concepto de “opresión” es interesante para reflexionar sobre las barreras de acceso de niñas, niños y adolescentes a las prestaciones que brindan los Equipos de Orientación Escolar. Como es sabido, el término “opresión social” es generalmente utilizado en el análisis de grupos que, ya sea de manera notoria o mediante un modo más sutil, son sistemáticamente perjudicados en relación con otros. La opresión se refiere a los impedimentos sistemáticos que sufren algunos grupos y sus causas están insertas en normas, hábitos y símbolos que no se cuestionan, en los presupuestos que subyacen a las reglas institucionales y en las consecuencias colectivas de seguir dichas reglas (Palacios, 2008);

3) la escasa problematización de las barreras de acceso a los Equipos de Orientación Escolar. Dichas barreras se trazan en función de: la posición del agente en la estructura escolar –estudiante-, la edad, la generación y el enfoque de las profesionales, que suele ser de carácter preventivo/asistencial/individual en detrimento de una práctica de ca-

rácter educativo/promocional/democrática. Asimismo, las representaciones de niñas, niños y adolescentes respecto a las figuras adultas y a los significados que les asocian a los Equipos de Orientación Escolar, no constituyen aspectos a problematizar;

4) la frecuente apelación a intentar definir el “rol” profesional del Trabajo Social en contextos escolares, asociado a los instituidos, a un “deber ser”, en términos de mandatos y prescripciones; es decir, el imperativo por establecer las funciones y competencias del Trabajo Social.

En base a ello, la producción de conocimiento disciplinar se relaciona con el análisis de los modos en que se gestionan las necesidades básicas insatisfechas de los estudiantes o se “resuelven” los problemas que padecen, en detrimento de imaginar apuestas interventivas que, enfocadas en la dimensión “educativa” de la práctica del Trabajo Social, breguen por transmitir herramientas que sirvan a niñas, niños y adolescentes para cuidar-se, ejercer sus derechos y potenciar su capacidad de agencia. Esta imposibilidad de diseñar otras formas de actuación del Trabajo Social está relacionada con la noción de “rol” profesional en espacios escolares, en tanto instituye lo que el Trabajo Social debe hacer o le corresponde hacer. En pos de de-constituir la noción de rol profesional, puesto que esquematiza la práctica del Trabajo Social reduciendo/recortando sus potencialidades, es que fue interesante involucrar, en el marco de la investigación, modalidades de trabajo alternativas al “gabinete”, permitiendo identificar otros márgenes

de autonomía para practicar el Trabajo Social las escuelas e interactuar con los grupos de estudiantes.

### **El lugar de niñas, niños y adolescentes escolarizados en las intervenciones del Trabajo Social**

Preocupada por los modos en que niñas, niños y adolescentes son dominados en el marco de las relaciones de poder que instituyen las personas adultas, Iribarne (2018), refiere que pareciera ser que toda acción infantil puede ser puesta en juego mientras respete dos premisas fundamentales: saber ser y saber devenir. Al respecto,

El saber ser niña, niño o adolescente no sólo implica saber ubicarse de forma diferencial dentro de un momento vital, sino además supone la asimilación de que existe un intercambio incuestionable de obediencia y subordinación a cambio de protección y cuidado, y de que ese intercambio incluye transitar y habitar determinados espacios sociales y obviar e invisibilizar otros. Por otro lado, también se les exige a los niña, niño o adolescente saber devenir progresivamente en adultos, es decir, cumplimentar paulatinamente una serie de tareas de preparación para otro momento vital –entre los que la educación tiene un papel hegemónico-, y de desarrollar comportamientos y acciones que garanticen la integración social de un modo no conflictivo (Iribarne, *ibíd.*).

En el marco de entrevistas realizadas a practicantes de Trabajo Social las mismas relatan, con angustia, las formas

de trato que reciben niñas y niños por parte de algunas docentes. Enumeran situaciones donde una docente sentencia que determinados “niños no van a avanzar”, en relación a las expectativas de alfabetización, que las dificultades “vienen de familia”, que “no están alfabetizados”, que son “lentos” o, bien, que “son como bebés”<sup>4</sup>. Las estudiantes en formación también identificaron la prohibición y sanción del uso de juegos y juguetes en el espacio áulico, sobre todo en el 1° año. Las docentes suelen mencionar que niñas y niños “se la pasan inventando cosas”, que “viven en su mundo”, que “no entienden nada”, mientras que las practicantes aluden que niñas y niños apelan a la imaginación y a la fantasía, constantemente, y que ello favorece la participación y la expresión de deseos.

Para las practicantes fue superador pensar una intervención desde el Trabajo Social atenta a “lo que dicen los chicos” y sobre la base de escucharles sin prejuicios. Asimismo, refieren que niñas y niños nunca las reconocieron como representantes del Trabajo Social sino como “maestras”. Ocupar un espacio de proximidad con niñas y niños escolarizados, agregan, fue una experiencia que les permitió “conocer cómo viven”, darse cuenta que son indispensables las herramientas teórico-metodológicas para interactuar con dicha población y que les hubiera gustado “animarse a interpelar más a las maestras en sus formas de dirigirse a los niños”, cuando estas les tratan de forma

---

<sup>4</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (12-10-2016). Crónica de práctica de formación profesional.

“violenta, despectiva y burlona”. En este sentido, las practicantes concluyen que “hay otras formas de decir las cosas a los chicos, más allá del reto”.

Asimismo, las practicantes registran contradicciones entre el discurso de una docente que se considera una “maestra comunitaria” porque está “abocada a lo social”, en el sentido de involucrarse con las problemáticas de niñas y niños y de sus familias, “consiguiendo cosas para ellos”, y las formas concretas a partir de las cuales se dirige a esa misma población, en tanto refiere que las posibilidades de aprendizaje están supeditadas a “la familia de la cual vienen” e irritándose cuando niñas y niños “hacen lo que quieren” o porque “no acatan nada de lo que yo les digo”<sup>5</sup>.

En el marco de una entrevista que les realicé a las practicantes, luego de finalizado el proceso de prácticas, una de ellas refiere que “el Club de Lectura desestructura el orden del aula y los niños pueden disponer el cuerpo de un modo que para la maestra es objeto de reto”. Y otra de las practicantes agrega, respecto a su concepción de “desescolarizar la lectura”: “Nosotras nunca tuvimos la intención de transmitir un contenido sino que la idea era debatir, junto a ellos, una historia”. Esta afirmación no significa que el espacio del Club de Lectura carece de intencionalidades o que los aprendizajes no estén direccionados. Por el contrario, las sesiones junto a niñas y niños estuvieron centradas en aportar herramientas para que, a partir del protagonismo y la par-

---

<sup>5</sup> Benavente, Ana Paula, Calinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (12-10-2016). Crónica de práctica de formación profesional.



ticipación infantil, emerjan sus concepciones respecto a las instituciones, los vínculos y las posibilidades de construir un orden novedoso, ya no basado en normas, sino en legalidades (Bleichmar, 2006). En este sentido, más que instalar límites en busca de garantizar que un cuerpo infantil se constituya en un cuerpo escolarizado, el espacio del Club de Lectura se sustentó en el desafío de instituir ciertas leyes, junto a niñas y niños, que favorezcan el trabajo mancomunado, la polémica y el disenso respecto a ciertos modos de pensar las relaciones entre las personas y la apropiación de herramientas que sostengan la capacidad de escucha entre pares.

Desde las practicantes se apostó por una posición adulta basada, no sólo en la autoridad, sino en la autorización. Esta perspectiva de relación junto a niñas y niños descompone la estructura pedagógica unidireccional, a partir de la cual se interpela constantemente a los estudiantes, habilitando que ellos también interpelen a las agentes escolares a su cargo. En este sentido, siguiendo a Duschatzky (2008), es importante hablar más para escuchar lo que tienen para decir que para pedirles puntualmente que respondan algo en particular, lo cual hace surgir cosas inesperadas, incalculables para lo que ese intercambio en principio podía esperar. La intervención que proponen las practicantes no se erige en base a la identificación de problemas sino a las dificultades para constituir, junto a otros, vínculos que, en primer lugar, valoren la dimensión afectiva y, en segundo lugar, permitan producir enunciados que, hasta el momento, no habían sido posibles o visibilizados por los adultos en su condición de agentes escolares. El paso como coordi-

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

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

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

“Me angustió que no tengan respuestas a las preguntas que ustedes les formulaban. Es como que los chicos no tienen noción de felicidad en sus vidas, de divertirse, de quién les hace bien o quién les hace reír o algo. Tienen incorporada una vida lineal llena de necesidades en la que el deber ser los atraviesa, saben muy bien lo que está bien y lo que está mal. Me gustaría seguir participando en el espacio para poder aprender más sobre ellos<sup>6</sup>.”

---

<sup>6</sup> Benavente, Ana Paula, Calinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (26-10-2016). Crónica del proceso de práctica.

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

Se puede considerar que son dos los supuestos que, implícitamente, movilizaron las prácticas educativas de las practicantes de Trabajo Social. El primer supuesto consistió en ubicar la igualdad entre adultas y niños, no como un resultado a alcanzar, sino como condición para aprender, puesto que quien plantea la igualdad como objetivo por alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito (Ranciére, 2007). El segundo supuesto exigió que las estudiantes problematizaran sus propios esquemas de sentido común internalizados respecto a la noción de autoridad y, a partir de ello, reconocer que

la educación ha de ser conservadora, no en un sentido reaccionario, sino porque tiene que preservar lo nuevo y revolucionario en cada niño, introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucio-

narias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación (Arendt citada por Bárcena, 2002).

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

Retomando el trabajo de indagación empírica interesa resituar la discusión en torno al valor de niñas, niños y adolescentes en las acciones de las agentes escolares. Las Trabajadoras Sociales, con frecuencia, refieren que han participado en el espacio áulico, coordinando un Taller de Convivencia, dispositivos en los cuales se enfatiza la transmisión de pautas, normas y reglas que insertan a los estudiantes en la cultura escolar, a través de una red de códigos formales e informales, que establecen “cómo hacemos las cosas aquí” (Bower citado por Elías, 2015). En esos Taller de Convivencia suele hablarse de deberes y responsabilidades que deben asumir los sujetos en su condición de estudiantes pero, en escasas oportunidades, se enumeran sus derechos y los modos de ejercer esos derechos, como

así tampoco se hace mención de los deberes y responsabilidades adultas, en su condición de agentes escolares.

Mientras las agentes de Trabajo Social suelen insertarse en el espacio áulico a partir de un dispositivo que produce artificialidad, porque se sustenta en la prescripción de formas de actuar en el espacio escolar, las practicantes de Trabajo Social pudieron inscribirse en el espacio donde acontecen las prácticas concretas de niñas y niños. Al respecto, en una instancia áulica las practicantes socializaron su experiencia, apuntando en detalle una situación en la cual habían sido interpeladas por una conversación entre un grupo de niñas del 4° año. En dicha situación, una niña menciona que viene de una provincia del interior del país y cuenta que su compañera, que se encuentra al lado, es boliviana. Una tercera niña dice: “No digas así”. Las practicantes, que se encontraban atentas a los intercambios, preguntan “por qué no hay que decir así”, puesto que “si María Luz nació en Bolivia, entonces es boliviana, como una persona que nace en Argentina es argentino, y así”. Las practicantes les comentan a las niñas que como las personas nacemos en lugares distintos, también la música, la comida y otras cuestiones prácticas suelen ser distintas y que eso es algo para conocer y valorar. Una de las niñas, a partir de esta conversación, recuerda que una vez comió “anticucho”<sup>7</sup> en una fiesta en el barrio y María Luz empieza a contar sobre los ingredientes y el modo de cocción.

---

<sup>7</sup> El anticucho es un tipo de brocheta de origen peruano, a base de corazón de res que se asan ensartados en un pincho.

A partir de la escena que acontece en el Club de Lectura, las practicantes intervienen en cuestiones que hacen a la convivencia y que muchas veces materializan, solapadamente, prejuicios xenófobos y racistas que niñas y niños suelen aprehender desde muy temprano. Cuando la niña se dirige a su compañera para reprenderla porque dice que María Luz es boliviana, se evidencia el uso peyorativo y despectivo de un adjetivo gentilicio. La presencia de las practicantes permite abordar dicho acontecimiento del lenguaje, operando sobre la producción de estigmas (Goffman, 2006; Álvarez Gálvez, 2009) en base a la nacionalidad y la raza/etnia. La intervención de las practicantes de Trabajo Social deviene entre los enunciados de las niñas desde una perspectiva sustentada en la educación intercultural en tanto, por un lado, definen un campo de interlocución junto a las involucradas que se aleja de los discursos estériles sobre la importancia de “la tolerancia” y “la no discriminación”<sup>8</sup>, que suelen encuadrar los Talleres de Convivencia en los que se inscribe el Trabajo Social y, por otro lado, aprovechan un acontecimiento para convertirlo en oportunidad. Específicamente, al reconstruir una conversación entre niñas en base a la valoración de la diversidad, gestionan una instancia que favorece la creación y la participación infantil, enfatizando en la conectividad del vínculo y en los efectos de frontera entre culturas y discursos sociales.

---

<sup>8</sup> Las premisas sustentadas en la “tolerancia” y el principio de “no discriminación” se corresponden con posturas humanistas que no suelen visibilizar la trama de poder asimétrico que produce experiencias de exclusión, marginalidad, opresión, etcétera.

Al interior de campo de las Ciencias Sociales se ha debatido profundamente la conceptualización de la “infancia” y de la “adolescencia”. De hecho, se han planteado disyuntivas respecto a si es pertinente el término “infancia” o “niñez”, “adolescencia” o “juventud”. Estas discusiones, si bien no son estériles, pueden contribuir a invisibilizar las trayectorias y experiencias de niñas, niños y adolescentes concretos. Por ello, cuando inicié mi recorrido profesional en espacios escolares el desafío se centró en recuperar los discursos y prácticas de este grupo, con la intención de construir nociones de “infancia” y “adolescencia” que estuvieran “cargadas de realidad”. Es decir, partir de la observación y el registro de las prácticas de niñas, niños y adolescentes como condición para aprehender cómo las instituciones crean y recrean estas categorías etarias, estableciendo vínculos particulares con esta población. Desde este enfoque relacional fue posible problematizar las tensiones entre los modos institucionales de producir infancias y adolescencias y las prácticas de adecuación y/o de resistencia que los sujetos concretan, en su condición de niñas, niños y adolescentes, para habitar ese entramado institucional de poder.

En el trabajo junto a niñas, niños y adolescentes, el análisis de las normas escolares permite capturar el ejercicio adulto por prescribir y proscribir, no sólo modos de ser estudiante, sino también posibilidades de ser niña, niño y adolescente. Las normas escolares son necesarias pero, cuando atentan contra la posibilidad de que los sujetos expresen su singularidad, considero que son las normas ins-

tituidas las que deben ser revisadas, en detrimento de que las infancias y las adolescencias sean patologizadas. Y ello porque las interpelaciones y renuencias de los estudiantes a la norma escolar suelen ser leídas en clave de transgresiones, indisciplina y anormalidad. Dado que, a través de diferentes situaciones escolares, identifiqué el imperativo adulto por trazar lo normal y lo anormal, lo esperable y lo inaceptable en el comportamiento de las infancias y las adolescencias opuse, en clave teórica, la noción de “lo anormal”. Siguiendo a Deleuze y Guattari (1972),

se ha podido señalar que la palabra “anomal”, adjetivo caído en desuso, tenía un origen muy diferente de “anormal”: “a-normal”, adjetivo latino sin sustantivo, que califica lo que no tiene regla o que contradice la regla, mientras que, “an-omalía”, sustantivo griego que ha perdido su adjetivo, designa lo desigual, lo rugoso, la aspereza, el máximo de desterritorialización<sup>9</sup>.

La idea de “lo anormal” permitía una tercera posición adulta que, distanciada del binarismo que instala lo normal/lo anormal, tuviera la capacidad para leer desde otras coordenadas los comportamientos de niñas, niños y adolescentes respecto a un conjunto de instituidos que señalan los modos correctos e incorrectos de ser de esos grupos

---

<sup>9</sup> En este sentido, “lo anormal” sólo puede definirse en función de caracteres, específicos o genéricos; pero “lo anormal” es una posición o un conjunto de posiciones con relación a una multiplicidad. Los brujos utilizan, pues, el viejo adjetivo “anomal” para situar las posiciones de un individuo excepcional en la manada (Deleuze y Guattari, *ibíd*).



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

En lo que respecta a mis propias formas de percibir las prácticas de las/os agentes escolares y, particularmente, las prácticas de las profesionales del Trabajo Social insertas en el Equipo de Orientación Escolar, tuve que realizar un esfuerzo por posponer una actitud que juzgue sus intervenciones en pos de identificar las ideologías, los mandatos y

las rutinas que las movilizaban en sus interacciones con niñas, niños y adolescentes. Este esfuerzo por evitar juzgar a las profesionales fue complejo dado que, en algunas oportunidades, lo que se ponía en juego en una interacción, era una posición adulta que no respetaba los derechos de las/os estudiantes. Esto me permitió comprender que, más allá de que exista un conjunto de derechos enunciados y objetivados en diferentes normativas y políticas públicas en relación a las infancias y las adolescencias, la posibilidad de su reconocimiento y ejercicio se ponen en juego en cada situación específica. Y que también hay un conjunto de derechos, en relación a las infancias y las adolescencias, que aún faltan instituir para habilitar, en escenarios escolares, que niñas, niños y adolescentes sean autorizados a evaluar la calidad, no sólo de los contenidos que se imparten sino, también, la calidad de los vínculos pedagógicos sobre los cuales se instituyen posibilidades de aprender o no.

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

poder, que crea y recrea desigualdades y asimetrías, no sólo respecto a la edad y a la generación, sino en función de la adecuación o no a las normativas que prescriben y proscriben formas de expresión del género y de la orientación sexual, como así también cuestionar ciertas miradas estereotipadas respecto a la clase y a la procedencia barrial de los estudiantes. Si bien la mayoría de las agentes de Trabajo Social accedieron a capacitaciones ligadas a la centralidad de las infancias y las adolescencias como sujetos de derecho y a espacios de formación respecto a la Educación Sexual Integral, tanto en horario de servicio como por fuera del horario laboral, existen ciertas limitaciones en estas instancias. Por un lado, si bien las capacitaciones promueven la formación teórica de las profesionales, ello no se traduce necesariamente en una perspectiva política que permita corresponderse con los intereses de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, la formación puede contribuir a redefinir las representaciones en torno a las infancias y las adolescencias y a la condición estudiantil, pero sin que ello se materialice en prácticas profesionales con perspectiva de derechos.

Por otro lado y, en correspondencia con lo enunciado anteriormente, las capacitaciones no suelen brindarle al agente de Trabajo Social herramientas y técnicas que incorporen el enfoque de derechos. Al respecto, se les exige a las profesionales, por ejemplo, que implementen las directrices de la Educación Sexual Integral, pero sin enfatizar en la dimensión artesanal de ese trabajo. Esta cuestión permite registrar que, más allá de algunas posiciones

profesionales indiferentes al encuadre normativo, existen agentes de Trabajo Social que, aunque sepan que es importante implementar determinados programas y modalidades de trabajo (el taller, por ejemplo), carecen de recursos y herramientas metodológicas para su concreción. Por ello sería importante, además de la formación teórica, ofrecer al agente de Trabajo Social instancias de capacitación que les permitan experimentar formas de trabajo, por ejemplo en relación a la Educación Sexual Integral, que posteriormente puedan trasladar a los espacios escolares donde intervienen. Si no se conectan a las profesionales con instancias donde acceder a modalidades de hacer, que favorezcan una apropiación práctica de las normativas y programas, las posibilidades de su implementación efectiva serán obturadas por la burocratización, las ignorancias respecto a cómo operacionalizarlas o el miedo a lo que su operacionalización pueda generar (en los estudiantes, en sus referentes familiares, entre otros actores).

### **Prácticas rutinizadas. Mandatos y creencias en torno al Trabajo Social en espacios escolares**

A partir de describir y analizar las prácticas profesionales del Trabajo Social fue posible identificar algunos mandatos y creencias que condicionan los modos de quehacer profesional, el lugar que se les otorga a los adolescentes y las posibilidades profesionales de concebir las asociaciones y disociaciones entre “lo social” y lo “escolar”. Estos mandatos y creencias operan prescribiendo los lugares a ocupar por el agente profesional y el sentido de sus inter-

venciones en dichos espacio, con sus límites e imposibilidades. Estos mandatos y creencias instituyen rutinas y prácticas que se incorporan en el quehacer cotidiano de las Trabajadoras Sociales condicionando, entre otras cuestiones, la posibilidad de dimensionar una práctica profesional en contextos escolares por fuera del espacio de “gabinete”.

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

El ejercicio profesional también se organiza en función del mandato que prescribe que hay que asistir a estudiantes con problemas de aprendizaje y de conducta. Este mandato se sustenta en la creencia de que hay estudiantes

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

La creencia de que los estudiantes son “problemáticos” o que “tienen problemas”, sostiene una rutina de abordaje en el espacio de “gabinete”. Ello impide, con frecuencia, apostar a intervenciones que, más allá de lo individual del

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

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

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

Otro mandato que moldea la posición del Trabajo Social en las instituciones escolares sostiene el imperativo por abordar y proponer alternativas para resolver las condiciones materiales de existencia de los adolescentes. Ello se sustenta en la creencia de que las desigualdades sociales, en general, y las diferencias escolares/educativas, en particular, están condicionadas por la pertenencia de clase de los adolescentes. Al respecto, la posición de clase, como único indicador de desigualdad o como factor que produce otras desigualdades, conduce a desconocer la relativa autonomía de otros clivajes, como por ejemplo el género y la edad, en la producción de asimetrías que ubican a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. En este sentido, además de posicionarse ante las condiciones materiales de



existencia, planteadas en su dimensión “económica” y, anclada en el nivel de ingreso familiar, sería interesante que la profesión incorpore un enfoque multidimensional de la desigualdad, reconociendo que las posibilidades de los estudiantes de acceder o no, en el marco de su socialización escolar, a herramientas que promuevan un pensamiento crítico y creativo, es un indicador relevante para analizar las injusticias que experimentan en su cotidiano.

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

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

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

Asimismo, alentado por la matriz legislativa en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes, se instituyó en las escuelas el mandato del derecho de esta población a ser escuchada. Si bien el discurso normativo otorga centralidad a la palabra de las adolescentes, la creencia que pervive se orienta, no a reconocer la igual capacidad de los adolescentes respecto de los adultos de opinar sobre

sus propias vidas, sino a ubicar al sujeto, en su condición de estudiante/adolescente, como mero informante. Ello tiende a convertir la situación de entrevista en un espacio de interrogatorio de los adolescentes, en detrimento de constituir esa instancia como oportunidad para conocer las sensaciones y sentimientos que experimentan los estudiantes respecto a sus experiencias familiares, escolares, entre otras. Este mandato, si bien posiciona a los adolescentes como sujetos de derecho, el agente profesional del Trabajo Social suele tener dificultades para valorar y legitimar el discurso adolescente como un discurso de igual valor que el discurso de adulto. En este sentido, pese a que la normativa vigente en materia de derechos reivindica el derecho de los adolescentes a opinar y a ser escuchados u oídos, resta identificar y problematizar las manifestaciones de un adultocentrismo que opera cotidianamente en las interacciones de los sujetos, sobre la base de clivajes tales como la edad y la generación.

En síntesis, identificar y someter a crítica mandatos y creencias ligados al quehacer del Trabajo Social en instituciones escolares promueve la localización de prácticas sedimentadas que condicionan las potencialidades prácticas y políticas de la profesión. Asumiendo la responsabilidad de interpelar las propias condiciones del ejercicio del Trabajo Social es posible imaginar, diseñar y movilizar propuestas interventivas que permitan ampliar, no sólo los “lugares” y las “prácticas”, sino también las “funciones” de las profesionales de Trabajo Social inscriptas en los Equipos de Orientación Escolar. Al respecto, conside-

ramos central desplegar un proceso de trabajo tendiente a generar consenso respecto a que el sujeto central de nuestra intervención son las niñas, niños y adolescentes. Su involucramiento en instancias de intervención es crucial para diagnosticar situaciones problemáticas e identificar alternativas para su resolución de modo pertinente. También nos interesa señalar la relevancia de un cálculo profesional tendiente a “abreviar” las distancias y a “ampliar” las conexiones entre agentes de Trabajo Social y otros sujetos que participan de la trama institucional. Ello requiere de un sujeto profesional que se desplace por la institución, constituyéndose en una presencia oscilante y dinámica, abierta a experiencias que pueden colaborar en la institucionalización de formas de vínculo novedosas y creativas: no sólo con los estudiantes, sino también con los Directivos, los Profesores, las familias, entre otros actores que devengan relevantes.

### **Síntesis del proceso investigativo. Debates pendientes y debates urgentes**

El diseño y desarrollo del trabajo de investigación doctoral se sustentó, por un lado, en un “historial de observaciones” a partir de la convergencia entre investigación, docencia e intervención. Asimismo, el diseño metodológico se sustentó en un estudio cualitativo de tipo descriptivo que articuló distintas técnicas de recolección de información tales como la entrevista en profundidad, la observación y el desarrollo de dispositivos lúdico-expresivos para acceder a las demandas e intereses del grupo de estudiantes.

Conocimos las prácticas profesionales de algunas Trabajadoras Sociales a partir del análisis de los informes sociales en las que participaron. Si bien no se observaron las prácticas de las agentes de Trabajo Social en las escuelas en las que participan, consideramos que los informes constituyen un observable de la práctica en tanto: en primer lugar, son concebidos como instrumento que el colectivo profesional acuerda como herramienta comunicacional privilegiada (y, en el caso particular del campo escolar, las agentes le otorgan un valor supremo a la palabra escrita) y, en segundo lugar, porque los informes sociales establecen un “compromiso de veracidad” en función de evitar la sobre-intervención y la re-victimización, por lo que se diferencian de otros tipos de registros de carácter informal (en tanto los informes sociales deben ser objeto de una vigilancia epistemológica que exige al agente profesional reflexionar sobre su propia práctica, tomar decisiones respecto de una situación e informarla a otras instituciones y agentes que desconocen al sujeto en cuestión). En función de este planteo, los informes sociales permitieron analizar las intervenciones atendiendo, no a las competencias profesionales, sino a la posición ideológica de sus agentes. Ello evidenció que los registros escritos presentados invisibilizaban, por ejemplo, situaciones de maltrato y abuso respecto de las cuales las agentes profesionales estaban informadas (esto fue verificado a partir de conversaciones informales con las mismas).

La observación de prácticas profesionales en terreno se efectivizó en el marco de un trabajo de campo de corte et-

nográfico en dos escuelas secundarias, pudiendo inscribirme en diversas situaciones escolares, como por ejemplo, el “gabinete”, los recreos, el espacio áulico. La participación en dichos espacios no fue una decisión únicamente mía sino que dependió de los vínculos y acuerdos que pude consensuar con diferentes agentes escolares.

Por último, también consideré como insumos los registros de mi práctica docente en el espacio universitario, los registros y crónicas elaboradas por practicantes de Trabajo Social y entrevistas que realicé a los grupos de práctica una vez finalizado su proceso de trabajo vinculado a la coordinación de Talleres de Educación Sexual Integral y Clubes de Lectura en escuelas primarias y secundarias.

Indagar en la historia del Trabajo Social Escolar permitió identificar las matrices técnico-científicas y las diferentes transformaciones legislativas que estructuraron el abordaje de problemáticas de niñas, niños y adolescentes escolarizados. En función de ello, es posible caracterizar el pasaje de un paradigma médico que prescribía las prácticas de las agentes profesionales -como práctica de consultorio y atenta a las dificultades de adaptación y/o de aprendizaje en el aula-, a un paradigma sustentado en un enfoque de derechos, centrado en la integralidad y atento a la desigualdad social y a la diversidad cultural. Sin embargo, las leyes, en general, y los marcos normativos propios del campo, son desconocidos para la mayoría de las agentes de Trabajo Social. Por otra parte, estos encuadres normativos son percibidos como la plataforma de los derechos,

desconociendo que conocer las leyes es sólo un aspecto de la práctica profesional porque, de lo contrario, se corre el riesgo de que, nuevamente, la profesión se torne subsidiaria del ámbito de la Justicia. Esto lo enunció puesto que, en repetidas oportunidades, profesionales del Trabajo Social expresaban que “con la Ley de Patronato era todo más fácil”.

Esta afirmación recurrente nos advierte respecto a dos cuestiones: por un lado, la persistencia de pensar la práctica profesional desde la noción de “rol” y desde lo “normativo” (ello enfatiza “el deber ser” en detrimento de lo que “se podría hacer” y de lo que, éticamente, corresponde “hacer” ante problemáticas las problemáticas que se presentan). Y, por otro lado, los usos y sentidos que atribuyen las agentes a los plexos normativos, se vinculan con la posibilidad de que se conviertan en un instrumento para resolver problemas en detrimento de considerar la potencialidad (o no) de tal o cual ley de reconfigurar los esquemas a partir de los cuales se interpretan las desigualdades sociales, como así también las necesidades, demandas y expectativas de niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os. En contrapartida, las practicantes de Trabajo Social, en base a su condición de profesionales en formación, tuvieron la posibilidad de realizar una práctica teórica sistemática y de participar en instancias de debate en relación a las normativas vigentes, siendo posible interpelar el lugar de niñas, niños y adolescentes en las acciones profesionales, como así también instituir formas novedosas de practicar el Trabajo Social, operando sobre cuestiones contingentes

y “no esperadas”, producto del encuentro directo con los estudiantes en el espacio áulico.

También nos proponemos en estas conclusiones situar algunos aportes y propuestas que, consideramos, pueden orientar la re-problematización respecto al que-hacer y al cómo-hacer del Trabajo Social. Para ello, ponemos en relación tres tipos de práctica profesional del Trabajo Social (“asistencial”, “docente”, “investigativa”), las cuales estructuran los esquemas de actuación en las escuelas y que instituyen las presencias o ausencias en el propio cotidiano de niñas, niños y adolescentes escolarizados.

En primer lugar, a lo largo del presente trabajo se insistió en que el Trabajo Social habite las aulas, en tanto la proximidad profesional con los estudiantes, la presencia y la interacción cotidiana, como así también la visibilización de la profesión en la institución, es condición para que el Trabajo Social aprenda a vincularse con dicha población. Paradójicamente, las agentes de Trabajo Social, con frecuencia, sostienen que les es difícil intervenir junto a niñas, niños y adolescentes y, por ello, evitan participar de determinados espacios. Quizás, ello se sostiene en la idea de que los aprendizajes son unidireccionales y, además, sustentados en la autoridad adulta. En este sentido, es fundamental que quienes representamos al Trabajo Social, asumamos la posición de “aprendices” y que permitamos a niñas, niños y adolescentes ejercer una posición de “enseñantes”.

En segundo lugar, nos interesa señalar la importancia de que quienes practican el Trabajo Social en escuelas, se



animen y arriesguen a explorar en la dimensión educativa de la intervención en un sentido amplio, puesto que toda intervención transfiere pautas, valores, principios, normas y costumbres. Al respecto vale señalar que, para poseer la titularidad de un cargo, el sistema educativo le exige a los interesados realizar un trayecto formativo pedagógico. Además de modificar las condiciones de trabajo, este tramo pedagógico enriquece y diversifica las condiciones para el ejercicio de la práctica profesional, en tanto favorece la apropiación, por parte del agente profesional, de recursos, herramientas, perspectivas, enfoques que también le habilitan su inscripción en el aula y la posibilidad de enfatizar en su práctica profesional como práctica educativa.

En tercer lugar, nos proponemos sostener el imperativo por “difundir” la presencia y disponibilidad de las/os profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar a quienes, consideramos, son sus destinatarios por excelencia: es decir, niñas, niños y adolescentes. Es prioritario que los estudiantes, no sólo conozcan las prestaciones que realizan los Equipos Profesionales de Apoyo en las escuelas sino que, también, sepan que trabajamos para ellos. Este punto es central para comenzar a deconstruir significaciones que ubican al Trabajo Social Escolar como “policías de las escuelas”. En relación a este punto, también es reivindicar la relativa autonomía de niñas, niños y adolescentes respecto a sus referentes familiares adultos. Con esto queremos decir que los estudiantes poseen la titularidad de determinados derechos, como así también la posibilidad

de su ejercicio, con independencia de las decisiones de los responsables a cargo dentro y fuera de la institución escolar. Planteado de otro modo: muchas veces nuestra intervención debe ir en “contra” de los referentes familiares y/o adultos si nuestro objetivo es que niñas, niños y adolescentes practiquen su condición ciudadana.

En cuarto lugar, nos parece importante reconocer que si bien la práctica investigativa es una forma particular y específica de inserción socio-profesional y socio-laboral, también es una actitud que puede y, a riesgo de ser normativos, “debe” ser incorporada por quienes practican el Trabajo Social en escuelas. La actitud investigativa remite a la curiosidad respecto a cómo las estructuras y lógicas escolares crean y re-crean problemas en base a los modos de interpretar cuestiones relacionadas a la posición de clase, la edad, el género, las sexualidades, entre otras dimensiones a partir de las cuales se configuran y abordan a los sujetos (estudiantes, familias, entre otros agentes). Con frecuencia, en diferentes ámbitos donde participamos profesionales del Trabajo Social, suele enunciarse que “el problema no existe en sí mismo sino que depende de su construcción”. A partir de este trabajo, también pretendimos ubicar que el problema muchas veces radica en que construimos a niñas, niños y adolescentes como “problemas”, en base a prejuicios y formas anticipadas de pensar sus adscripciones de clase, género, sexualidad, procedencia barrial, entre otras. Asimismo, es necesario explicitar que la tendencia frecuente y persistente de etiquetar a

niñas, niños y adolescentes como “problemáticos” puede (y a veces suele) exacerbar un punto de vista escolar y político que los convierte en “peligrosos”.

En quinto lugar, nos interesa abonar la idea de que, en lo que respecta a la práctica docente orientada a la formación profesional de Trabajadoras Sociales, en detrimento de valorar y fortalecer los procesos de educación formal se ha enfatizado en un enfoque ligado casi exclusivamente a la educación popular en ámbitos no formales. No es nuestra intención desprestigiar los aportes de las corrientes latinoamericanas, sobre todo brasileras, en las oportunidades para re-pensar los procesos de aprendizaje, el lugar del docente y la concepción de educando. Sin embargo, preocupa que estos enfoques que permean la formación profesional conduzcan a desprestigiar la educación pública por considerarla conservadora y retrógrada, sin considerar cómo la experiencia escolar no sólo sostiene la desigualdad social sino que, también, permite des-naturalizarla y habilitar a niñas, niños y adolescentes a pensarse por fuera de los determinismos de clase, de género, de edad, entre otros.

En sexto lugar, nos interesa señalar la importancia de que la práctica investigativa del Trabajo Social encuentre asidero en las escuelas en tanto dispositivos institucionales que “interpretan” a la niñez y a la adolescencia. Las producciones disciplinares en lo que respecta a la articulación entre Trabajo Social, escuelas, niñas, niños y adolescentes son escasas (Himm, 2013), pero lo que interesa enfatizar es que la presencia del Trabajo Social, en calidad de investiga-

dor en dichos escenarios, es quizás una oportunidad para mostrar/ofrecer a niñas, niños y adolescentes, en su condición de estudiantes, otros modos de percibir y vincularse con la profesión. El trabajo de campo realizado en las escuelas ha permitido mostrar que la presencia como investigador en diferentes espacios habilitó a que los estudiantes narren su propio cotidiano (familiar, escolar, barrial), planteen problemas e intereses, entre otras cuestiones.

Entre las categorías centrales que identificamos como significativas para analizar las funciones del Trabajo Social en contextos escolares, la noción de “silencio pedagógico” aportó a la problematización de los vínculos entre profesionales y estudiantes en relación a la edad, como variable que moldea/modula los encuentros entre agentes y sujetos, en su condición de niñas, niños y adolescentes escolarizados. A partir de ello, fue posible reivindicar la articulación entre “saberes especializados” y “prácticas de cuidado” en pos de la consolidación de un posicionamiento ético-político del Trabajo Social que adscriba a la defensa de los derechos de los más vulnerables.

Si bien ciertas prácticas profesionales parecieran ser analizadas en términos de idoneidad y/o competencia profesional, consideramos pertinente enfatizar que, más allá de la pertinencia teórico-metodológica y operativo-instrumental que las agentes de Trabajo Social despliegan en situaciones concretas, nos pareció fundamental otorgar también centralidad a la dimensión ético-política de la intervención. Por ello se otorgó relevancia a la elucidación

de las lógicas ideológicas que estructuran la toma de decisión profesional ante situaciones problemáticas y el lugar que se les otorga o no a niñas, niños y adolescentes escolarizados. Esta lectura permite advertir sobre la complicidad profesional en relación a estructuras asimétricas de poder y el papel que dicho agente juega en el sostenimiento de situaciones de injusticia y de impunidad que re-victimizan a los estudiantes.

Otra cuestión significativa que emergió del trabajo de campo realizado se asienta sobre la comprensión de las “prácticas profesionales” del Trabajo Social como “relaciones sociales”. En base a ello, fue posible identificar que la intervención social desplegada por agentes de Trabajo Social, además de movilizar recursos y capacidades técnicas, políticas y administrativas, también moviliza afectos y afecciones. Desde estas coordenadas, es necesario atender a la dimensión afectiva de la práctica profesional, en tanto las relaciones sociales están estructuradas por sensaciones y sentimientos y este factor participa en la construcción de proximidades y distancias, como así también de alianzas y desconexiones entre las agentes escolares y los estudiantes.

La lectura en clave de género de las situaciones escolares, en general, y de las situaciones de intervención, en particular, permitió atender a la configuración de un nuevo mapa de desigualdades que se producen y re-producen en el cotidiano escolar y que no sólo se sostienen en cuestiones vinculadas a la adscripción de clase de los estudiantes.

A partir de ello, se evidenció la escasa formación profesional en relación a cuestiones de género y de disidencia sexual, como así también los miedos y/o renuencias de las agentes a propiciar instancias de trabajo en virtud de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Para finalizar interesa reflejar qué líneas de trabajo consideramos que se desprenden del trabajo de investigación efectuado, con la intención de señalar qué aspectos no fueron indagados y/o profundizados en tanto no se correspondían con los objetivos y enfoques de la pesquisa:

En primer lugar, consideramos que un enfoque comparativo en el análisis de los “roles” y “funciones” que el Trabajo Social desempeña en contextos escolares específicos contribuiría a elucidar las pervivencias o rupturas en los modos de que-hacer y de cómo-hacer profesional.

Una segunda línea de indagación podría orientarse a un estudio comparativo de las formas de practicar el Trabajo Social en los diferentes niveles de educación (inicial, primario y secundario). Este enfoque permitiría enfatizar, por ejemplo, cómo la edad condiciona/modula los modos en que las agentes escolares adultas interpretan otras dimensiones, tales como el género y las sexualidades dependiendo del nivel educativo del estudiante.

Una tercera línea de exploración que consideramos interesante de desarrollar se orienta al estudio de la “visita domiciliaria”, en tanto técnica tradicional y privativa del Trabajo Social, su vinculación con la observación y la entre-

vista en los hogares de los estudiantes y su incidencia en el abordaje/resolución de aquellos factores que obturan el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes a las instituciones escolares.

Por último, consideramos que un enfoque centrado exclusivamente en el punto de vista de los estudiantes, en tanto niñas, niños y adolescentes, posibilitaría enfatizar en las prácticas y sentidos que dichos sujetos elaboran en base a la propuesta de asistencia que el Trabajo Social instituye en diferentes espacios escolares. Este tipo de desarrollos investigativos posibilitarían, por un lado, problematizar el lugar de los estudiantes como destinatarios centrales de la práctica profesional (dado que, como se ha demostrado, suelen ser destinatarios indirectos) y, por otro lado, involucrar a niñas, niños y adolescentes en la evaluación de las formas en que las instituciones escolares y, específicamente, el Trabajo Social, operacionalizan y gestionan la política pública del sector.

## **Bibliografía**

- Álvarez Gálvez, J. (2009). La representación mediática de la inmigración entre el encuadre y el estigma. En [Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración](#), n° 80, pp. 61-80.
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: una poética de la natalidad. En *Revista de Filosofía*, n° 26, pp. 107-123.
- Bleichmar, S. (2006). *Violencia social-violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. En Revista *Escenarios*, pp. 15-23.
- Chaves, M. (2016). El esfuerzo: usos en la construcción de fronteras, lógicas de merecimiento y redes de desigualdad con jóvenes de sectores populares en un barrio de La Plata. En Revista *Entredichos*, n° 1. Revista digital de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Duschatzky, S. (2008). "Intervención". En: *Políticas de la percepción: encuentro con Peter Pál Pelbart*. CLACSO, Buenos Aires.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. En Revista Electrónica *Educare*, vol. 19.
- Flad, C. y Bolay, E. (2008). "Trabajo Social Escolar desde la perspectiva de alumnas y alumnos en Alemania. Un ejemplo de Baden-Württemberg, en Revista de Teoría de la Educación, n° 2, vol. 9, pp. 226-244.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Himm, A. (2013). "El quehacer de los trabajadores sociales en educación. Del control de ausentismo a la inclusión educativa". Tesis de Maestría. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.



- Iribarne, M. (2018). *“Decidir el fin”*. Trabajo Final presentado en el marco de Seminario Niñas y Niños crean y resisten: investigaciones/acciones en protagonismo de la infancia. Escuela de Verano, Universidad Nacional de La Plata.
- Larrauri, M. (2000). *El deseo según Deleuze*. Barcelona: Editorial Tándem.
- Mallardi, M.; Martínez Reina, M.; González, M. (2015). *Condiciones de empleo y ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Colegio de Trabajadoras Sociales de la provincia de Buenos Aires.
- Nicastro, S. y Gelber, G. (2004). El trabajo de los EOE en las instituciones educativas, una reflexión desde la perspectiva institucional. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Preciado, B. (2014). *Testo yonqui: sexo, drogas y biopolítica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

# Identidades que se construyen, identidades por construir

*Mariano Colombo*

## **Introducción**

El presente trabajo recupera reflexiones planteadas en la Tesis de Maestría en Trabajo Social de la FTS/UNLP, que surgen de la inserción profesional en el Programa Nacional de Justicia para Niños, Adolescentes y Jóvenes en situación de Vulnerabilidad Socio-penal (PRONAJU), bajo la órbita de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) durante los años 2003-2008, en el entonces denominado Instituto de Régimen Cerrado “Manuel Belgrano” del Barrio de Balvanera en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por lo cual abordará la construcción de identidades, a partir de las vivencias y marcas de la privación de libertad, como del proceso de revinculación socio familiar con el “egreso institucional” atendiendo al contexto particular.

“La identidad del sujeto se va configurando desde el nacimiento y se va haciendo múltiple; en tanto múltiples ele-

mentos del orden social se van incorporando como puntos de referencia para el Sujeto, como polos de identidad” (AA. VV., 2013, p. 2).

## Recuperando la experiencia

Reflexionar en torno a las identidades que se construyen *desde adentro* y el desafío de identificar las identidades por *construir desde afuera* a partir de la inserción profesional en uno de los dispositivos de máxima seguridad, supone el desafío y la exigencia de superar los sentidos atribuidos.

Porque para comprender los fenómenos sociales, al tiempo que promover intervenciones que posibiliten una transformación, es necesario tener en cuenta la complejidad que adquiere esta problemática en el contexto actual, trascendiendo las “modificaciones técnico administrativas” que la atraviesan.

Cabe señalar como una primer caracterización y teniendo en cuenta el recorte temporal realizado, que estos jóvenes (nuestros jóvenes)<sup>1</sup>, han nacido y crecido (como primera generación) a partir de la consolidación de lógicas impuestas por este proyecto neoliberal, las cuales (como a todo sujeto) los constituye y en tales contextos los determina<sup>2</sup> incidiendo en su cotidianeidad más íntima.

---

<sup>1</sup> La intencionalidad por la cual reafirmo con el posesivo “nuestros jóvenes”, es contrastar con el permanente acto de expulsión al que son sometidos.

<sup>2</sup> Sirve como ejemplo algunos datos contruidos en la investigación

De allí que es necesario abordar dentro del *actual contexto*<sup>3</sup> socioeconómico y jurídico, aquello que derivó en la adopción por parte del sistema judicial de medidas de privación de libertad de los adolescentes y jóvenes, siendo que la multiplicidad de problemáticas que coexisten resiste cualquier intento de cristalizar la categoría de *asistidos*, en tanto destinatarios o población objeto de una determinada política pública, que en este caso adopta la modalidad de *internación en un Centro de Régimen Cerrado*.

---

realizada por el Equipo de Servicio Social del Instituto Manuel Belgrano (Arredondo y otros, 2006), que se presentó en las Jornadas de Trabajo Social en la UNLP, durante el año 2006, donde observamos entre otros elementos comunes que:

- El 44 % de la población asistida que registraba ingresos previos en el Instituto de Régimen Cerrado “Manuel Belgrano”; siendo que el 69 % de la población alojada poseía internaciones anteriores en el Sistema.

- El 56 % carecía de documentación personal o no la tenía actualizada.

- En lo que refiere al nivel de escolaridad alcanzado el 24 % poseía el nivel primario incompleto.

- Respecto del consumo de sustancias tóxicas el 88 % presentaba consumo desde la pubertad, en cantidad, variedad y calidad variable.

- Un 20 % del total de la población tenía formada una pareja relativamente estable, y un 9 % tiene algún hijo, de los cuales el 16 % corresponden ya a ex parejas.

<sup>3</sup> La referencia al **contexto actual**, pretende circunscribirse en los finales de la década del '90 donde por un lado se han sucedido reformas legales a la luz de la **Doctrina de Protección Integral**, luego del proceso de **Reforma Constitucional** y la inclusión en ella de la Convención Internacional de los Derechos de Niñas/os y Adolescentes.

Dentro de este proceso la sustitución de la Doctrina de Situación Irregular, impulsó progresivamente las modificaciones de las legislaciones Nacionales y Provinciales. De este modo se sucedieron la sanción de la Ley 114 para la Ciudad de Buenos Aires, la Ley Nacional 26.061 y la Leyes de la Provincia de Buenos Aires N°13298 (de Protección de Derechos) y la N°13634 (de Responsabilidad Penal Juvenil)

Vale resaltar que estos dispositivos (entre los cuales el Instituto Belgrano se encuentra), han cambiado en sus formas de ser nominados dando cuenta del carácter que estas medidas tutelares, y la legislación vigente, persiguen ya que se han creado como *Institutos de Tratamiento de Conducta* y luego *Institutos de Régimen Cerrado* (con condiciones de detención de máxima seguridad que parecieran conservarse en el tiempo<sup>4</sup>).

De modo que el desafío de, y por, comprender lo oculto de aquello que será identificado como *fenómenos sociales* requiere de una visión amplia e integradora que trascienda la *naturalización de los mismos*, ya que exige incluir en la mirada la agudización de las *manifestaciones de la cuestión social*, por las cuales se sitúa en particular a éstos jóvenes centralmente, devenidos de familias en situación y condición de pobreza, mayoritariamente procedentes de asentamientos ubicados en barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense (Partidos de la Matanza, Lomas de Zamora, Quilmes, Lanús), en un lugar de extrema vulnerabilidad.

En un mismo sentido, considero que esta exigencia cabe disputarla también sobre aquellos diseños que conllevan las respuestas que ante estos “problemas sociales” se pretenden dar. Frente a la identificación de dimensiones

---

<sup>4</sup> Los cambios en las denominaciones de los dispositivos han ido surgiendo según la creación y modificación del Organismo Administrativo, transcurrido entre los años 1994 y 2006; particularmente con las reformas legislativas a partir de la Convención Internacional de los Derechos de Niñas/os y Adolescentes.

históricas, sociales, políticas y económicas en el proceso de construcción de la *niñez-minoridad*, tal como lo han planteado Costa y Gagliano, “en la actualidad, la minoridad no acepta una sola narración. Reintegrar sus vidas fragmentadas es el primer paso de la responsabilidad pública y social” (2000, p. 94).

Esta interpelación o desafío supone recuperar las identidades que se tejen a partir de los diferentes procesos por los que estos, niños primero, y en su posterior desarrollo, adolescentes y jóvenes de este contexto, transitan; siendo el fruto o la resultante de sucesivas rupturas que cierran un amplio recorrido a partir de la salida expulsiva de los propios hogares, en tanto espacios de socialización primaria, o de la Escuela por los sucesivos *etiquetamientos* a los cuales han sido (y son) expuestos, y de otros tantos espacios en los cuales han intentado construir pertenencia.

Considero, al mismo tiempo y sin pretender hacer reduccionismos, que en el proceso de constitución de la niñez e infancia; se fueron conformando diferentes formas de abordaje en dicho campo, aunque con una intencionalidad común, dominante, con la que se ha ido respondiendo, ante estos “problemas sociales”, ligadas a la cuestión tutelar y punitiva, de la cual el conjunto de prácticas de este sistema judicial<sup>5</sup> así lo evidencia frente a quienes han sido población *objeto de control* por su peligrosidad potencial.

---

<sup>5</sup> Hago parte en esta expresión, no solo al poder judicial y funcionarios de la gestión central, sino a todos aquellos actores involucrados directamente a lo largo del proceso por el que transitan estos jóvenes, por

Las dificultades de la familia, la inasistencia a la escuela e incluso ser víctima de un delito constituían, entre otras, las causales, más comunes de *abandono* que, para el sistema tutelar, generan peligrosidad del individuo. Por tanto, la respuesta a estas situaciones ha sido siempre la judicialización del problema. Esta judicialización, lejos de resolver el problema o colaborar en su reversión, se ha convertido de manera sistemática en un obstáculo para la resolución del conflicto (UNICEF, 2006, p. 31).

Es precisamente desde este enfoque donde se ha concebido (y en muchos casos se sostiene en la actualidad), al niño como menor y en tanto menor objeto de protección: de este modo se “organiza progresivamente una transferencia de soberanía de la familia ‘moralmente insuficiente’ al cuerpo de notables filántropos, magistrados y médicos especializados en infancia” (Donzelot, 1998, p. 85). Considerando a su vez que “la norma estatal y la moralización filantrópica sitúan a la familia ante la obligación de tener que retener y vigilar a sus hijos si no quiere ser ella misma objeto de una vigilancia y disciplinarización” (Donzelot, 1998, p. 87).

Al tiempo que es posible identificar la existencia de un *otro lugar*, “la calle”, que aunque no está reconocida como tal, ese espacio público es el que demarca los lugares en

---

lo que incluyo el sistema y diseño que vincula al personal de seguridad y los diferentes sectores profesionales que intervienen en cada dispositivo (salud, educación, equipos técnicos profesionales).

donde *se puede y no estar, permanecer y bajo qué condiciones se lo hace*. Y es desde su propia identificación y construcción de este otro lugar -tomado también como *no lugar* siguiendo los desarrollos de M. Augé- que “la calle” es otra cosa, ya que aparece insistentemente como asociado a la libertad y al desafío de saber andarla, lugar de aprendizaje, tal como a partir de sus expresiones<sup>6</sup> se puede recuperar:

Es un lugar raro pero también es lo más lindo que hay, porque estás libre de ir y venir sin que nadie te diga nada, pero raro porque a veces es tranquila y otras veces peligrosa.

Es ambigua porque te enseña cosas malas pero también cosas buenas.

Según como camines encontrarás la respuesta. Es un lugar donde muchos pibes de acá del instituto quieren estar. Yo quiero ir a la calle pero para hacer las cosas bien.

Estando acá la calle es tu libertad. Pero estando afuera la calle se te hace diferente no es lo que vos pensás; depende de lo que vos quieras hacer”.

El lugar que más se aparece en mis sueños, lo que más anhelo.

---

<sup>6</sup> Las verbalizaciones que se incluyen a lo largo de este trabajo son el recupero de sus voces, o como diría en otra presentación “*del eco de sus voces*” (Colombo 2017), a partir de lo que resultara una serie de entrevistas a 6 jóvenes alojados en el Instituto M. Belgrano. Estas expresiones se transcriben textualmente respetando la construcción y los términos utilizados por cada uno de ellos.



A partir de estas expresiones, aunque no de manera lineal o rígida es posible identificar en sus relatos “su desluzamiento a empresas delincuenciales que utilizan mano de obra inimputable” (Costa y Gagliano, 2000, p. 95) y que marcan el inicio de medidas de privación de la libertad:

La primera vez empecé a estar en el Roca, o sea, mi familia me metió ahí porque pensó que yo de ahí iba a salir haciendo las cosas bien. Pero salí peor, porque como decimos nosotros salí peor, empecé de vuelta a salir a la calle, empecé a drogarme, a robar, eso me llevó a estar de nuevo en los Institutos hasta que fui a parar al Belgrano, después fui al Agote y hasta hoy sigo haciendo lo mismo, hace poco salí de Ezeiza, bueno estuve en Marcos Paz, Ezeiza y Devoto.

En total pasé por el Roca 7 veces, una vez en el Belgrano y como 4 veces en el Agote (José, entrevistado en Ciudad Oculta en 2015 y tenía 32 años).

De este modo esta intervención realizada por parte del Estado en el conjunto de las políticas sociales, donde una vez evaluada la situación como *de riesgo*, la solución remite a la sustitución de contextos: del familiar a otro institucional.

La recuperación de identidades construidas desde el adentro, es pensada como posibilidad para problematizar y desnaturalizar esta lectura a través del debate acerca de cómo trascender este rol del Estado Tutelar e ir con propuestas de procesos de intervención que recuperen las

condiciones objetivas de existencia y respete las particularidades del sujeto.

Vale recalcar que en el actual contexto, con un nivel creciente de *“creación de necesidades”*, cuya finalidad central da cuenta de mantener la *necesidad de consumo*, es desde donde se van construyendo nuevas identidades cuya duración queda anclada con el objeto, satisfactor de aquella necesidad.

Frente a lo cual, podría señalarse que una vez aprendido el modo y los recursos para la subsistencia cotidiana, para garantizar la satisfacción de sus necesidades se constituyen, en muchos casos, en los principales proveedores de la propia familia. Lo que en la voz y el propio decir de estos jóvenes se sintetiza en *“darles lo mejor y que no les falte nada”*.

Con ello no se pretende sostener un intento por minimizar, reducir, la importancia o gravedad de los delitos en los cuales estos jóvenes se han visto implicados; sino que lo que a través de estos desarrollos se pretende retomar es aquella tensión expresada, y no pocas veces sostenida, como *“jóvenes en conflicto con la ley penal o ley penal en conflicto con los jóvenes”*, constructora de identidades.

Por otra parte, en dicha tensión, se condensan expresiones, modos que adquirieron (adquieren) aquellas respuestas públicas que han atravesado la historia de cada uno (y del conjunto de *“esta población”*) y se continúan en este presente (muchas veces en debates sin solución, encuadradas en lógicas reformistas).

Y porque además, esta tensión se vincula también con otras consideraciones vertidas respecto de la situación que se abre a partir de las *marcas de la privación de la libertad* y que se enunciara como “*vuelve quien no era, a un lugar que ya no es*”, valga para ello la recuperación de cómo enunciaban, definían los jóvenes su ingreso al Instituto y/o tránsito por medidas tutelares:

... un lugar donde estás por tus errores.

Un lugar donde te tienen privado de libertad por el delito que cometiste, ahí estás hasta después de tu condena o hasta tu libertad.

El lugar donde estoy cumpliendo mi condena.

Un lugar donde te llevan si cometiste un delito.

Un lugar donde pasas el resto de tu condena, además donde no estás constantemente viendo a tu familia.

Es un lugar en donde te mandan si cometes un delito<sup>7</sup>.

Tal como lo marcan estas expresiones, en esta sustitución de contextos o lugares, es posible asociar la construcción de identidades con la necesidad de construcción de lazos de socialización. Como también la relación de las múltiples dimensiones bajo las cuales se inscriben dichos procesos, teniendo en cuenta las condiciones materiales de subsistencia y el desarrollo de la vida cotidiana de estos jóvenes, como de sus grupos de pertenencia (familia, pa-

---

<sup>7</sup> Son las respuestas que los 6 jóvenes entrevistados a los que se hacía referencia anteriormente ante la pregunta ¿Qué es el Instituto?

res, ranchada etc): “... allá donde las formas de integración secundaria (es decir institucionalizadas) fallan o no están lo suficientemente desarrolladas, lo local aparece como marco natural de tejido de diversas modalidades de solidaridad” (Merklen, 2005, p. 137).

Más aún es necesario considerar estas redes cuando desde el contexto actual las instituciones consideradas básicas en el proceso de socialización y de la estructura social argentina como dadoras de sentido: la familia y la escuela, se encuentran en proceso de *caída y destitución* tomando la imagen con que titula una de sus investigaciones Silvia Duschatzky (2002).

... estaba tanto en los Institutos porque era muy callejero, hay muchas cosas que ya cambié, y aparte ya sabes que cuando sos menor pensás de otra manera, sabes que caes en un Instituto estás un par de meses y bueno pedís un hogar o comunidad y me voy. Era ese mi pensamiento, siempre fue ese mi pensamiento (José).

Estar en libertad, querer abrazar un árbol, era mi mayor anhelo, lo veía en el Roca; de eso es lo que quería hacer y lo que pensás cuando estás adentro. Me fui con mi mamá y papá y estuve un tiempo, no llegué al año, y caí de nuevo. Seguí con los guachiturros (bueno no estaban ellos pero habían otros) (Mario, entrevistado en Mariano Acosta, Merlo, Bs. As; en el año 2015 tenía 29 años).

Estas visiones dan cuenta y conllevan la exigencia por pensar y repensar la construcción y diseño de políticas sociales destinadas a la no penalización y/o criminalización de la pobreza, situación que refuerza, cual “círculo vicioso” la privación de libertad. Al mismo tiempo habrían de contribuir a desnaturalizar prácticas institucionales contribuyendo a la no estratificación y agudización de sentidos y/o significados presentes en el aún vigente binomio de los menores, *los pibes chorros* y los niños.

Entonces, teniendo en cuenta lo referido anteriormente, si se considera las condiciones y los diseños de los dispositivos institucionales, entonces cabe repensar, cuestionar la expectativa resocializadora y de reinserción social de quienes han sido privados de libertad, y en particular sobre estos jóvenes.

Porque las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social en (y con) las que estos jóvenes han crecido y sobreviven cotidianamente, se constituyen, antes que en consecuencias del modelo social de producción y acumulación vigente, en razones de mayor peso que la infracción cometida, habilitando para el dictado de la medida tutelar la discrecionalidad del Juez de Menores.

Para ellos, más y “mejor” castigo y a edad más temprana. Estas demandas se realizan desde la opinión pública muchas veces en forma irresponsable, ya que carecen de información sobre las prácticas de las instituciones que componen la cadena punitiva (policía-justicia-cárcel) y sobre sus intervenciones en

términos de alcance, periodicidad y temporalidad respecto del universo de jóvenes (Daroqui y Lopez, 2012, p. 62).

Se podría observar que más allá de cómo se han expresado en las situaciones de entrevista este grupo de jóvenes, ha de encontrarse una relación entre las respuestas dadas tanto con las expectativas que se depositan en estos dispositivos como espacios *resocializadores, reformadores*, así como con aquellos *sentidos comunes* dados, contruidos en cuanto a la *explicación del fenómeno*.

En aquellos primeros contactos sostenían que *“adentro hacés lo mismo que afuera si no quieres cambiar”*; esta dimensión del cambio, se ha centrado fuertemente de manera individual, casuística, con lo que se refuerza en la voluntad o el poner voluntad sin tener en cuenta las múltiples determinaciones del fenómeno; como refería otro de los entrevistados, *“es allí donde rejuntan excluidos y marginados”*.

Se liga también con sentidos y representaciones instituidas, tal como lo rescato del encuentro con *“José”*; quien también señala algo similar al plantear que quienes se encuentran privados de la libertad se encuentran fuera de la sociedad y que deberían trabajar para reinsertarse

...eso es lo que te dicen... (Aludiendo a los profesionales, jueces y abogados que intervenían. Aunque también queda asociado con un carácter de deuda, como un algo por restaurar o reparar) ....por lo que tenés

que pagar y pensar en vos para poder volver a estar con tu familia.

Un aspecto o elemento distintivo que se puede identificar y sostener como diferenciador de procesos y posicionamientos para la revinculación, entre José y Mario, se encuentra ligado a las posibilidades y condiciones que permiten el sostenimiento de aquel proyecto alternativo a la privación de libertad.

Para mí y para los que todavía están, no es lo mismo estar ahí adentro que salir a la calle, el tiempo te queda chico. No te alcanza el día para todo lo que tenés que hacer. Estando ahí adentro el tiempo te alcanza para todo, para joder... te sobra; cuando estás afuera, terminas cansado, porque tantas cosas te quedan para hacer que no te alcanza el día, no te alcanza el tiempo (Mario).

Complementariamente con ello se destaca en todos los casos relevados, tanto a quienes entrevistara en contexto de encierro, como las dos entrevistas extramuros, es la recurrencia a un grupo de contención, acompañamiento, haciendo referencia tanto a sus pares (ranchada), como también a la familia, siendo esta última mayormente con jefatura femenina, quedando sin presencia adulta de aquel padre.

Me fui a vivir con mi viejo, porque mi vieja había vendido en Ciudadela y vino para acá y a mí me quedaba muy lejos, yo tenía mi familia allá.

Pero a mi viejo hoy en día no lo cuento, jamás lo conté y tampoco me interesa para vivir; como te digo hoy en día pienso de otra manera.

Pienso ser lo que no fue mi viejo conmigo, porque yo descubrí, ya soy grande, en este tiempo que pasó porque lo que a mi viejo le importa es la mujer que tiene al lado, porque cuando estaba con mi vieja, los hijos éramos importantes, cuando se separó de mi vieja bueno listo los hijos fuera, eso le pasa a la mayoría de los hombres que están en pareja, mi caso no porque yo aprendí de eso, aprendí de lo que yo no tuve; yo a mi hijo le quiero dar todo lo que no tuve.

Frente a esto que **“Mario”** recuerda, es identificable una ambivalencia en cuanto a la relación con su papá, ya que si bien por un lado lo identifica como ayuda en cuanto a poder egresar del Instituto, por otra parte la reconstrucción de aquella vivencia que le provoca rechazo, negación, lo provoca pensarse él mismo diferente en su *ser papá*.

Lo mismo ocurre para con su relación entre pares, esa **“ranchada”**. Si bien dan cuenta de modo diverso, se refuerzan también sentidos que dan cuenta de una proximidad aleatoria, coyuntural o eventual, siendo vistas en contexto de encierro como:

Compañeros de verdad.

Es un grupo de pibes que están conviviendo acá en cana y se trata de que ranchos respondan por los ranchos si hay problemas.



Un grupo de pibes con los cuales convivo.

La ranchada es cuando uno está con el otro y el otro está con él.

Un grupo de pibes que vive con vos y se llama así.

Amistades que se forman como grupo acá adentro.

A la distancia, y destacando un contexto de no encierro, el recuerdo y la referencia permanece:

Charlas con los pibes siempre la única charla que puedes tener es dialogar cuando conoces a alguien ahí, te pones de acuerdo con él, le pedís el número de teléfono para llamarlo y hacer algo en la calle cosas buenas ahí adentro no creo que haya, si querés lo aprendes pasa que lo primero que aprendes ahí es lo malo.

Charlas, como para charlar con alguien sobre la familia, el día de visita, como te fue en la visita y después vamos a fumar esto, aquello que quiero salir a robar acá. Es eso, ahí adentro se maneja siempre así (desde el relato de “José”)

La primera vez que entre me desperté a las 6 de la mañana para el desayuno y veía que todos bostezaban y hacían una fila, iban a buscar un pan con una mitad de mermelada, y me preguntaban cómo te llamas, de dónde sos que pun que pan bueno contesté y sabés que desde ese día hasta el final que salís que te dicen que podés irte a tu casa con tus padres estás con gente que no conoces, no es lo mismo.

Yo no conocía a nadie, la segunda vez entré canchero, yo conocía gente, ya me pedían, o sea es complicado, a veces uno dice hay que tener conducta porque así te dan los puntos para el egreso, pero es difícil tener conducta porque te buscan los problemas, la reacción porque a veces estás tan lejos de tu familia y te dicen algo de tu familia y te levantaste con un mal día y bueno.

Si vos no te paras a pelear después tenés que vivir mal todo el tiempo que te queda porque cuando te acostas te vienen a tirar algo, uno no quiere lastimar a nadie, jamás lastimé a nadie, no le tiré un tiro a nadie; hice las cosas mal sí; quise vivir bien pero a veces no se puede (“**Mario**”).

### **Revinculación... es la tarea**

Los testimonios antes ofrecidos, lecturas de un tiempo y espacio, a partir de la dimensión subjetiva de vivencia de la realidad por la que cada uno de estos 8 jóvenes transitó y cuyas marcas han podido ser registradas de manera diferenciada a partir de aquello que señalaba, para el caso de Mario y José, como contextos y ámbitos de referencia en donde se inscriben como sujetos individuales.

Por ello, a partir de ese recupero de aquellas historias personales, el abordar *el aquí y ahora*, en este momento de recuperar su libertad (ambulatoria), en tensión con aquel proyecto de vida pensado, es que considero oportuno la reflexión acerca del por qué pensar procesos de

revinculación socio-familiar de estos jóvenes, como posibilidad de construir otras identidades. Hacer referencia a su presente, desde las condiciones que sostienen y en las que se encuentran en su medio más próximo, alcanzando al mismo tiempo expectativas y posibilidades.

Surge entonces como interrogante cómo es un día cualquiera de tu vida, después de todos estos años (de encierro), frente a lo cual las historias recuperan ejes comunes y también remarcan diferencias que pueden ser entendidas como aquellas consecuencias de dicho tránsito, las marcas, las rejas que no se borran.

Yo tengo un hijo, un hijo de 11 años y mi hijo vive con la madre, o sea, la verdad cuando estuve en el Agote ya tenía, eh ya iba cumplir 1 año (se corrige), salgo porque le dije al juez ya tenía un hijo, y que me iba a portar bien y me da la libertad.

Y bueno estuve un año afuera después los otros 10 la verdad estuve preso.

Mi hijo al día de hoy está re grande, pero yo no lo disfruté nada, no sé, como te lo puedo decir, capaz que se dio cuenta todo este tiempo que no estuve, pero también le llenaron la cabeza... (Cambia de tono, alzando la voz y más rápidamente sigue) bueno lo que te quiero decir es que cuando yo me levanto lo único que hago es un par de trámites que tengo que hacer por el tema de la pensión, y después un trámite en Constitución porque te dan una ayuda cuando salís

del penal y te dan una tarjeta que tenés que hacer un curso y todos los meses cobras (“José”).

Se dice que cuando estás preso, que tenés que trabajar para reinsertare en la sociedad, (se acerca un primo y le dice: vení escucha, escucha, así aprendés), Yo no estuve mucho tiempo pero.... Apenas salís te queda grande el mundo después lo importante es, lo digo para aquellas personas que quieren salir bien, tratar de juntarse con gente que valga la pena, con gente que tenga proyectos, hay de esa gente, ser humilde ante todo, a veces uno tiene el ego de tener todo y no se puede, uno tiene que juntarse con esa gente y las puertas se van abriendo solas, trabajar, trabajar o estudiar, salir adelante de a poco, uno en la cabeza tiene todo, quiere tener el mejor coche, viajar. Eso no es lo importante. Uno quiere ser feliz.

En mi caso yo todo el día pienso en mi hijo, entonces todos los días me esfuerzo para darle todo lo que puedo y cuando no puedo se lo digo: no puedo. Y me entiende, eso es importante.

Desde que salí lo importante fue, desde que salí ya ni me acuerdo porque se me mezcla todo... (“Mario”)

A partir de estas expresiones, o consideraciones, es que pretendo dar cuenta del por qué es necesario pensar en estrategias que tiendan a la revinculación socio-familiar, partiendo de la comprensión que los vínculos remiten a una relación con otro y donde “cada sujeto

es cincelado y construido juntamente con el otro, por el vínculo del que son parte y que a su vez constituyen” (Barg, 2009, p. 64).

Sobre estos vínculos, como también respecto de los roles y las funciones que ese otro (par, familia, escuela, entre otros) realiza, operan modificaciones que responden a la particularidad de cada contexto y tiempo.

Yo a mi hijo le quiero dar todo lo que no tuve o sea yo tengo algo que no es importante, pero para una criatura si porque quiere tener lo mejor, ir al colegio, ve que los otros tienen cosas y te pide, lo que yo puedo darle se lo doy, mi hijo me dice algo y a mi si no se lo puedo dar me mueve tanto que digo ahhh, me carcomo que no se lo pueda dar, pero casi siempre se lo puedo dar porque yo me guardo para eso, no quiero ser lo que mi papá fue conmigo, ahora con mi papá no tengo diálogo o sea hace un año y medio, pero bueno disfruto a mi hijo, no quiero que sea lo que fui yo, quiero darle lo que no me pudieron dar a mí. Dentro de lo posible tampoco la exageración que tengo que sacar algo que no me corresponde para dárselo, sino le digo no puedo, le digo no puedo y no puedo y él me entiende. -¿9 años tiene? Si y me entiende todo.

-¿Y con la mamá o sea tu ex pareja? ¿Tenes algún vínculo, no? -Sí, nos vemos, nos veíamos hace unas tres semanas que estamos medio peleados, ella tiene su novio, yo lo respeto, todo bien (“**Mario**”)

Es desde este posicionamiento donde hacer énfasis en la construcción y consolidación de vínculos en los espacios de socialización que son (han sido) la familia y la escuela; estas instituciones que actualmente se encuentran en proceso de reconfiguración respecto del modelo tradicional y los instituidos que las han constituido, en el mejor de los casos, al tiempo que desplazadas o reemplazadas por espacios de socialización y construcción de subjetividad geográficos y simbólicos.

Vale en este sentido destacar con Hourquebie:

...la ausencia del rol paterno o de figuras sustitutas que puedan operar como modelos de identificación y de introyección de pautas y normas. Es probable que esta falta de inscripción psíquica, que desde la perspectiva psicológica se reconoce como vacío, agujero o herida, la canalice el joven con una inscripción corporal, mediante tatuajes y/o cortes auto inferidos, trascendiendo al plano de lo social una cuestión inicialmente individual (2012, p. 176).

Lo cual puede sostenerse a partir de las consideraciones que aporta Silvia Bleichmar, en su análisis de las identidades:

La inestabilidad de la sociedad argentina atravesada por acontecimientos históricos aún no asimilados y cuyo movimiento no garantiza que se encuentre en tránsito hacia lugar previsible alguno, no puede homogéneamente determinar el marco representacio-

nal en el cual se inserten las generaciones que atraviesan hoy este tránsito entre la infancia y la juventud. Los procesos de desidentificación de los adultos, obligados radicalmente a reposicionarse cotidianamente para seguir garantizando su inserción en la cadena productiva, sino en el proceso social en su conjunto, constituyen tal vez uno de los obstáculos mayores para la elaboración de propuestas que no dejen a los adolescentes y jóvenes tempranos librados a la anomia (2006, p. 141).

Si bien en los diseños institucionales pareciera estar contemplada esta “necesidad”, no ha podido ser registrada, tal como se ha plasmado en la recopilación testimonial que se logró realizar mediante las dos estrategias antes referidas.

En efecto, el *corte* de la intervención institucional que suele producirse al egreso parece el reverso del producido al ingreso y por lo general, los adolescentes/jóvenes retoman usos y costumbres anteriores, que no necesariamente incluyen delitos pero que vuelven a colocarlos en situaciones de alta vulnerabilidad.

Es necesario modificar este estado de cosas y considerar el *egreso como una consecuencia del trayecto realizado al interior de la institución, como una consecuencia de nuevas herramientas adquiridas*. En este sentido, debiera haber una preparación previa (pre-egreso) tanto en los aspectos personales (actitu-

dinales, comportamentales, cognitivos, emocionales) como en relación al territorio que habitará y que lo habitará, mediante el entramado de una red social que pueda servir como sostén a su proyecto de vida. Nuestro desafío consiste en cómo conseguir esa red social donde se sostengan los valores de solidaridad, el apoyo mutuo, el cuidado de la vida propia y de los otros, el acceso a los servicios disponibles de salud, educación, recreación, cultura, capacitación y empleo. Como resultado de la formulación del *proyecto de vida* en el período de pre-egreso, debiera quedar plasmado un esquema o mapa que permitiera visualizar los accesos a recursos cercanos en su lugar de residencia, a la vez que evaluar los resultados del trabajo y permitir un seguimiento del adolescente/joven en el momento del egreso (PRONAJU-SENAF, 2006, p. 18).

Las vivencias recuperadas traducen aspectos que diferencian los contextos que hoy habitan y transitan estos jóvenes, dando cuenta de los aspectos compartidos y no compartidos que se sostienen, que se dan en la relación vincular al decir de Barg (2009):

El tiempo que pasé en el instituto no sé si me formó en algo, no sé cómo decirlo, no me formó en nada, sino fue por mi conciencia decir no necesito sacar nada de los demás, o sea, si necesito comer bueno la tierra lo provee, seguí jodiendo no robando, ni nada, si drogándome; mi hijo me ayudó muchísimo porque pensaba en él, cada vez que me drogaba pensaba en él.



Pero bueno me conseguí un trabajo, y trabaje, trabajé y hoy en día estoy como estoy (“**Mario**”).

Si eso depende de uno, si quiere cambiar. Yo creo que tengo 32 años, me recorrí todos los institutos, los penales mucho tiempo de mi vida preso, qué viví nada. Porque si sigo así no se si algún día voy a caer preso o... porque ya sabes cómo es esto; te matan, hoy en día esto es así cualquiera te mata. Y bueno, por eso te digo que yo me siento que cambié una banda, a lo que era yo antes? Vos me podías estar hablando una hora y yo te decía que pedías algo, vos no me mandas esto o aquello, listo no me llames más, le decía al psicólogo, y lo dejaba hablando solo, me levantaba y me iba.

Por eso te decía, agarraba una hoja y una lapicera y le pedía audiencia a cualquiera.

... Salir con algo, con un oficio yo creo que las cosas mucho no hay que pensarlo. Salís, haces las cosas bien, buscas un laburo. Creo que el día de hoy estaría haciendo algo bueno, no estaría cueteado, porque esto me pasó por salir a robar.

... Estoy en casa, escucho música, miro la tele. Salgo un rato, voy a la esquina, me fumo un cigarro (vos me entendés lo que te quiero decir) después vuelvo y nada estoy en mi casa (“**José**”).

A la luz de lo cual se hace necesario pensar que la intervención profesional del Trabajo Social dentro de estos escenarios

socio ocupacionales requieren la recuperación de la historia, la trayectoria que permitan construir diagnósticos que interpelen, generen otras tantas posibilidades de intervención en cuanto supongan la transformación de estas situaciones. Teniendo en cuenta el predominio de un abordaje centrado en enfoques disciplinarios, ligados a la falta, al interior de las instituciones abocadas al trabajo con *jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-penal*; sosteniendo en lo cotidiano una visión reduccionista e individual de la problemática.

Otra nota de identidad que se construye desde estos “espacios” y cabe ser tenida en cuenta, es que dentro de este contexto de producción y reproducción social, se consolida la pérdida de lazos vinculares, como también se acrecienta la pérdida de densidad, calidad institucional que emudece la palabra en sus circuitos, razón por la cual he tratado de recuperar no solo sus voces sino poder hacer decir aquello que supo ser y aquello que han de querer ser.

Lo que se desprende de ello es la necesidad de reconstruir los vínculos que fortalezcan las posibilidades y potencialidades, creando y disputando estrategias emancipadoras, que rompan con la reproducción de los sentidos naturalizados que refuerzan situaciones de dominación del modelo capitalista.

En caso contrario, las alternativas de acción se encontrarán direccionadas sólo hacia los recursos existentes instituidos como solución (respuesta). La falta de posibilidades para la determinación de las medidas, la permanencia de instituciones cerradas, y el peso del

reclamo social por más seguridad producen un cuello de botella que por ahora, termina resolviéndose con más privación de libertad (Garello, 2010, p. 181).

Por tanto, es preciso reconsiderar el rol del Estado no solamente como distribuidor de fondos públicos y responsable de la elaboración e implementación de políticas asistenciales, sino además como animador de las iniciativas locales (promovidas según cada contexto); garantizando la protección y restitución del conjunto de los derechos (especialmente sociales, civiles y económicos), expresados en múltiples prácticas y alternativas sociales antes que favoreciendo los procesos de criminalización de la sociedad.

Fortaleciendo, recreando el trabajo cotidiano desde el plano de la asistencia, debiendo contemplar el (re) inicio de prácticas asociativas y transversales que exigen trabajar con la comunidad y sus instituciones locales.

### **Un cierre abierto a nuevas reflexiones**

Teniendo en cuenta que el Trabajo Social en tanto práctica social comparte las características de la práctica distributiva y cultural, donde la relación que se da con los sujetos que buscan satisfacer una necesidad supone el reconocimiento de éstos como sujetos de derechos.

Por otra parte y a partir del carácter interventivo que constituye a la Profesión, nos cualifica además la intimidad que otorga la relación de proximidad en las múltiples expresiones de la vida cotidiana de los sujetos, en particular estos jóvenes.

Proximidad que diez años después, en el reencuentro personal y en su ambiente cotidiano donde el escenario dominante eran los árboles por abrazar, la calle que transitar, rituales barriales de fútbol en la canchita motivara como primera reacción al encuentro “che... y te viniste hasta acá”; lo cual sigue hablando de las marcas que en la privación de libertad se van tatuando y posibilitan poder hablar, con el peso que condensan esas palabras.

De ahí, la insistencia por expresar que este es un cierre provisorio, en tanto el tema como se ha planteado continúa abierto tanto en cuanto a su discusión como en cuanto a las estrategias de intervención, señalaría que además de las motivaciones expresadas para la realización de este trabajo, se une también el poder *hacer decir* respecto de la inclusión de la voz de los sujetos vinculados y *poder decir* como discusión argumentada que requiere el concebir al trabajo social como práctica profesional, con la mirada de lo que fue (sujetos, proyectos, espacios institucionales...) y de lo que es (incluyendo a quien volvió).

Por lo que dejo en este final lugar a que sean sus palabras las que cierren estas reflexiones: “Del encierro una flor...de las rejas una esperanza...” (Blajaquis, 2010).

## **Bibliografía**

AA.VV. (2013). Procesos de Identidad e identificación. *Ficha de Cátedra Asignatura Trabajo Social IV*, Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata.

- Arredondo, S. M. y otros (2006). *Acerca de la necesidad de la investigación social como herramienta de problematización de la práctica profesional*. Ponencia presentada en VI Jornadas de investigación y III Jornadas de Extensión de la UNLP.
- Documento de Trabajo Servicio Social IMB (2004). *Reflexiones acerca de la intervención con jóvenes privados de libertad. Límites y posibilidades para la restitución de derechos*.
- Auge, M. (2007). *Por una antropología de la movilidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Barg, L. (2002). *La intervención con Familia. Una perspectiva desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Barg, L. (2009). *Las tramas familiares en el campo de lo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bianchi, L. y Gasparini D. (2012). *Ningún pibe nace chorro, una mirada desde la juventud sobre el doble discurso oficial*. Buenos Aires: Editorial Nuestra América ISEPC1.
- Blajaquis, C. (2010). *La venganza del cordero atado*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Bleichmar, S. (2006). *El estallido de la Identidad. No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Taurus.
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2000). Con las mejores intenciones. En Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Colombo, M. (Septiembre, 2017). *“Del Eco de sus Voces” Reflexiones a partir de la experiencia profesional en contextos de encierro*. Ponencia presentada en X Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, realizadas por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Costa, M. y Gagliano, R. (2000). Las infancias de la minoridad. En Duschatzky, S. (comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Daroqui, A. y Lopez, A. (2012). *Sujetos Castigados, hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapien.

Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Editorial Pre-textos.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Garello, S. (2007). Jóvenes en conflicto con la ley penal. Una mirada desde el espacio familiar como propuesta de intervención profesional. En Simonotto E. (coord.). *Los Laberintos del Trabajo Social. Nuevos paradigmas en la formación, la práctica y la investigación*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Garello, S. (2010). *Los Procesos de Institucionalización y el Paradigma de la Protección de Derechos de la Infancia. Estudio cuali-cuantitativo del encierro en la población*

*infanto juvenil infractora a la ley. Ciudad de Buenos Aires, 2003-2006. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Lanus.*

Hourquebie, E. (2012). *Comunicación situada: Textos, texturas y contextos como signos representativos de una identidad diferencial entre jóvenes institucionalizados en conflicto con la ley penal.* Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Merklen, D. (2005). *Pobres Ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003).* Buenos Aires: Editorial Gorla.

PRONAJU-SENAF (2006). *Documentos Básicos.*

UNICEF- Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Buenos Aires (2006). *Privados de Libertad. Situación de niños/as y Adolescentes en Argentina.*

UNICEF-SENAF-UNTREF (2008). *Adolescentes en el sistema penal Situación actual y propuestas para un proceso de transformación.*

# La adolescencia uruguaya en conflicto con la ley en la prensa escrita

*Ma. Eugenia Pereira*

*¿Menores o niños?*

Yo adivino el parpadeo de ese niño que a lo lejos es tan dulce y cariñoso pero ahora que está cerca más que dulce está salado este imberbe malhechor tiene como nueve años no es ningún niño, es flor de menor.

Miren todos entran salen y vuelven a afanar. Porque hay una ley que los hace inimputables.

Mientras tanto nosotros vemo' el informativo codiciando callados el resumen policial. (...)

Hoy nuestra charla se empacha de crónica roja y ausencia de amores de niños ya no niños.

De menores. De que en la esquina. De que a una anciana. De que a un quiosquero. En pleno día. Robo, atraco, móvil, efectivo, impacto, herido, malhechores, parto, redujeron, maniataron, birrodado, diéronse a la fuga (...)

Los que piden un triciclo para reyes ¿Qué son?



Son los niños.  
Los que piden una moneda en la calle ¿Qué son?  
Son menores.

*Murga La Mojigata, 2010.*

## Resumen

El presente documento corresponde al Trabajo Integrador Final de la Especialización en Políticas Sociales, de la Facultad de Trabajo Social – Universidad Nacional de La Plata.

En el mismo se aborda la temática referida al tratamiento por parte de la prensa escrita a la adolescencia uruguaya en conflicto con la Ley. Se planteó en la investigación la hipótesis de cómo se ha ido transmitiendo esta sensación generalizada de que los adolescentes infractores delinquen mucho más que los adultos, presentados en las noticias como portadores de peligrosidad.

La unidad de análisis fue la prensa escrita digital de los diarios de Montevideo: El País; El Observador; Portal Lr21; en el periodo 1º de setiembre al 31 de octubre de 2014. Utilizando como técnica de análisis de discursos: la semiótica de enunciados; procesando un total de 263 noticias.

Los resultados permitieron identificar cómo se ha ido construyendo el sentimiento generalizado de pánico, cómo es presentada la adolescencia en la prensa escrita y analizar el lugar que ocupa la adolescencia tanto en las noticias como en las políticas públicas implementadas.

**Palabras claves:** Justicia penal juvenil, Medios de comunicación, Políticas públicas.

## Introducción

En el presente artículo, se abordan algunos de los elementos centrales del trabajo de investigación final de la Especialización en Políticas Sociales de la Facultad de Trabajo Social – Universidad Nacional de La Plata.

En Uruguay existe un sistema de responsabilidad penal juvenil que sanciona con penas a aquellos/as adolescentes que han cometido delitos. Las penas refieren a la privación de libertad en establecimientos con medidas de seguridad, o medidas socioeducativas no privativas de libertad, todas estas se encuentran establecidas en el Código de la Niñez y Adolescencia consagrado en el año 2004. Este indica que se denominará adolescente infractor a quien sea declarado responsable por sentencia ejecutoriada, dictada por Juez competente, como autor, coautor o cómplice de acciones u omisiones descritas como infracciones a la ley penal.

Se identifican diferentes acontecimientos los cuales comienzan a marcar el camino hacia un plebiscito nacional para bajar la edad de imputabilidad de los/las jóvenes uruguayos. En noviembre de 2010, la Asamblea General decidió crear la Comisión Especial Bicameral para el Análisis de la Legislación relativa a los temas de seguridad pública y en especial la de los adolescentes en conflicto con la ley penal. La Comisión tenía el objetivo de enviar sugerencias legislativas para afrontar los problemas de seguridad pública. En marzo de 2011, la Comisión presenta su informe final y recomienda al parlamento modificar la ley a fin de

mantener los antecedentes de los menores de 18 años<sup>1</sup>, penalizar la tentativa de hurto y crear un Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente fuera de la órbita del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Diferentes sectores sociales, propusieron nuevamente realizar una campaña política debido a que consideraban que el marco legal actual hacia los adolescentes infractores no se adecuaba a la realidad de inseguridad en el país; planteando como solución bajar la edad de imputabilidad a los 16 años de edad y considerando que esto será una reforma integral para mejorar la seguridad del país. El camino para efectivizar la baja de edad requiere una consulta ciudadana a través de un plebiscito. Paralelamente en julio de 2011, el parlamento aprobó la ley 18.771 que creó una nueva institución para la atención de adolescentes en conflicto con la ley penal, el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA<sup>2</sup>). En ese mismo año se aprobaron la

---

<sup>1</sup> Refiere a cuando el adolescente cumple la mayoría de edad (18 años), los antecedentes penales se mantengan en su legajo. La Ley vigente establece que los antecedentes judiciales de los adolescentes en conflicto con la ley se destruirán al cumplir los 18 años o al cese de la medida.

Estableciendo las siguientes excepciones para adolescentes penados por delito de violación, rapiña, copamiento, secuestro u homicidio intencional, el Juez, podrá imponer -como pena accesoria- **la conservación de los antecedentes** a efectos que cumplida la mayoría de edad, si comete otro delito no pueda ser considerado primario.

El límite máximo de conservación de antecedentes será pasados 2 años de cumplida la mayoría de edad o pasados 2 años del cumplimiento de la pena, si ésta se extiende más allá de los 18 años de edad.

<sup>2</sup> El 31 de diciembre de 2015 se promulga la Ley Nº 19.367 que crea el actual Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA), como servicio descentralizado que se relaciona con el Poder Ejecutivo a través

ley 18.777 que penaliza la tentativa de delitos cometidos por menores de edad (incluida la tentativa de hurto) y la ley 18.778 que mantiene los antecedentes penales de los adolescentes. En enero de 2013 se aprobó una nueva modificación, la Ley 19.955, la cual estableció que se acortaran los plazos para dictar sentencia y a su vez estableció un plazo mínimo de privación de libertad de doce meses para aquellos adolescentes que comentan delitos gravísimos.

En febrero de 2013 el poder ejecutivo designa la comisión que trabaja en el proyecto de Código Infracional Adolescente (Proyecto CRIA) que separa del Código de la Niñez la materia penal y propone un nuevo aumento de penas para los adolescentes que hubieran cometido delitos “gravísimos”. Dicho proyecto no prosperó por ausencia de apoyos en el propio partido de gobierno (Frente Amplio).

La campaña política que impulsa la baja de la edad de imputabilidad tomó estado público, cuando intervinieron organizaciones civiles tales como la Comisión Yo voto para Vivir en Paz, la Comisión No a la Baja, así como los partidos políticos. Siendo el sector Vamos Uruguay del partido Colorado y Unidad Nacional del Partido Nacional quienes impulsan fervientemente la iniciativa. Los medios de comunicación, tuvieron un rol importante en el desarrollo de la campaña, siendo los que transmitieron tanto discursos a favor como

---

del Ministerio de Desarrollo Social; sustituyendo de esta manera al anterior SIRPA. Tiene como objetivo esencial la inserción social y comunitaria de los adolescentes en conflicto con la ley penal mediante un proceso psicosocial, educativo e integral, que conlleva a el reconocimiento de su condición de sujetos de derecho.

en contra. En este periodo de campaña se visualiza como en Uruguay se coloca en los discursos a la inseguridad ciudadana versus la seguridad. “Seguridad” aparece como tema de agenda del Estado, instalándose como cuestión social, es decir, como problema acerca del cual hay consenso que se debe hacer algo. Así como el miedo, la idea de que “antes se vivía mejor” y la baja de la edad de imputabilidad, se han ido configurando en temas de suma relevancia para la esfera política, social y sobre todo en los medios de comunicación.

El escenario de alarma social y el colocar a los jóvenes como responsables de la inseguridad del país no se adecuan a los datos del Poder Judicial que muestran que en el año 2014 la cantidad de Asuntos Iniciados en los Juzgados Letrados de Adolescentes de Montevideo, comparándolo con años anteriores, era menor entre los años 2013 y 2014 donde se registra una variación de -18,4%. Pese a esto las medidas socioeducativas privativas de libertad tanto en Montevideo como en el interior son las más utilizadas como sentencia judicial.

En este escenario, el 26 de octubre de 2014 junto a las elecciones presidenciales, se materializó el plebiscito para bajar la edad de imputabilidad, con el objetivo de reformar el artículo 43 de la Constitución de la República. Este plebiscito si bien no se aprobó, dejó un resultado preocupante para los que opinamos en contrario (1.110.283 personas votaron por el SI, de un total de 2.620.235 de votantes) evidenciando que gran parte de la sociedad uruguaya cree que la punitividad es la panacea a la problemática.

Se identifica como problema central en la investigación del trabajo final de la Especialización en Políticas Sociales. ¿Cuáles son las representaciones que se realiza con respecto a los y las adolescentes uruguayos/as en conflicto con la Ley Penal por parte de la prensa escrita de los diarios El País, El Observador, Portal Lr21; en el período setiembre –octubre de 2014?

Resultó interesante para esta investigación visualizar la recurrente mención por parte de los medios de comunicación en las noticias referidas a los adolescentes en conflicto con la Ley. Planteando como hipótesis central cómo se ha ido transmitiendo esta sensación generalizada de que los adolescentes infractores son peligrosos y delinquen mucho más que los adultos, independiente de las estadísticas. Presentados en las noticias como un otro totalmente diferente a lo que debe ser un/a joven según la norma socialmente establecida, el cual es portador de peligrosidad, siendo constantemente etiquetado y/o estigmatizado.

## **Fundamentación**

Luís Eduardo Morás plantea que la creciente y constante presencia de la violencia y el abordaje del tema de la inseguridad en los medios de comunicación, en las noticias, reportajes, reclamos ciudadanos o precarias “investigaciones” periodísticas, ocupa un lugar central en el cotidiano de los uruguayos, argumentado que “(...) la particular construcción de la agenda comunicacional incide fuertemente en los temas que definen el contorno de la opinión

pública y marcan las prioridades de la agenda política” (Morás, 2012, p. 16).

Como plantea Amén Gastón (2013) los medios de comunicación han ido adquiriendo cada vez más importancia en la dinámica de las sociedades contemporáneas, constituyéndose en actores centrales de los procesos de socialización actuales. Serían los principales protagonistas en la creación de “hiperrealidad”. Tal como señala Vilches (1989) los medios al describir y precisar la realidad externa, presentan al público una lista de todo aquello en torno a lo cual debe tener una opinión y discutir. En este sentido, los medios de comunicación se configuran como una especie de ventana la cual permite ver una realidad a la cual la ciudadanía no tiene acceso directo. Al mismo tiempo son los que identifican, priorizan y ponen en la mesa del debate los temas o sucesos más relevantes para que la ciudadanía dirija la mirada hacia ellos.

Retomando lo que establece La Ley N° 17823 Código de la Niñez y Adolescencia (2004) referido a la privacidad de los niños y adolescentes, plantea:

Todo niño y adolescente tiene derecho a que se respete la privacidad de su vida. Tiene derecho a que no se utilice su imagen en forma lesiva, ni se publique ninguna información que lo perjudique y pueda dar lugar a la individualización de su persona (Ley N°17823, 2004, Art. N°1).

El Código de la Niñez y Adolescencia (2004) establece en su Capítulo XIII de la Prevención Especial -Medios de comunicación, publicidad y espectáculos:

La exhibición o emisión pública de imágenes, mensajes u objetos no podrá vulnerar los derechos de los niños y adolescentes, los principios reconocidos en la Constitución de la República y las leyes, o incitar a actitudes o conductas violentas, delictivas, discriminatorias o pornográficas (Ley N.º 17823, 2004, Art. N.º 18).

El Código del Niño y Adolescente deja asentado normativamente el tratamiento que deben realizar los medios de comunicación en sus noticias referidas a niños y adolescentes. Por lo tanto es sumamente relevante e interesante ir deconstruyendo cómo es presentada y representada la adolescencia en la prensa escrita, teniendo en cuenta el marco normativo existente. Esa otra adolescencia que sale de la norma, de lo socialmente preestablecido y llega a la tapa de los diarios y se convierte en parte de la crónica roja de los policiales. Como plantea Rossana Reguillo (2000):

En América Latina cuando los jóvenes se hicieron visibles en el espacio público, y sus conductas, manifestaciones y expresiones entraron en conflicto con el orden establecido desbordando el modelo de juventud que la modernidad occidental en su 'versión' latinoamericana, les tenía reservado; fueron nombrados a fines de los 50 y durante los 60 como rebeldes, y como estudiantes revoltosos al finalizar esa misma década, pasando en los 70 a ser los subversivos, y en los 80 —cuando desaparecen de la escena política— serán adscriptos a la imagen del delincuente y luego



del violento. Estos son los jóvenes visibilizados en la segunda mitad del siglo XX en América Latina (p. 25).

En cierta manera se identificará cómo la agenda mediática va incidiendo o no en la dirección que van tomando las decisiones estatales para atender la problemática, así como la incidencia de ésta en la elaboración de políticas públicas. Esto último se intentará visualizar debido a que el periodo para realizar el análisis de la prensa escrita coincide con la campaña electoral de las elecciones de presidente de la República y con el plebiscito para bajar la edad de imputabilidad a los 16 años. Esto último llevó a que desde diferentes ámbitos políticos, sociales, se plantee que la solución al delito adolescente sea el aumento de las medidas punitivas, es decir, que se criminalice constantemente a los jóvenes, sin pensar en otras opciones resulta un punto sumamente complejo. Por lo tanto se debe pensar a la problemática desde una óptica más amplia, que contemple las reales causas del fenómeno, lo cual habilitará implementar nuevas políticas que se dirijan específicamente a atender las necesidades manifiestas de esta población.

## **Metodología**

La metodología seleccionada para dar respuesta al problema planteado en esta investigación ha sido un estudio de carácter cualitativo de las noticias con referencia a las y los adolescentes uruguayos en conflicto con la Ley publicadas por los diarios El País, Portal Lr21, El Observador, en el

periodo setiembre –octubre de 2014. Solamente se seleccionaron las noticias que hacían referencia exclusivamente a la adolescentes involucrados en hechos delictivos en Uruguay y las referidas al debate de la baja de la edad de imputabilidad. Hemos dejado por fuera de la investigación los delitos relacionados a venta y consumo de sustancias psicoactivas, así como los episodios de violencia cometidos por adolescentes en ámbitos educativos y las situaciones de violencia vividas por adolescentes para recortar el número de noticias, focalizando en ley penal y baja de la edad de imputabilidad.

La elección de los diarios El País; El Observador; Portal Lr21, es a partir de que son los más reconocidos en el país, así como también los de mayores ventas. A su vez se tiene en cuenta el posicionamiento político a partir del cual se los clasifica popularmente.

El diario El País es de circulación nacional cuya primera edición fue el 14 de setiembre de 1918. Es el diario de mayor circulación en el país y se edita en Montevideo. En su origen estuvo formalmente comprometido con el directorio del Partido Nacional, más precisamente con el Partido Nacional Independiente, alineado con las ideas y los hombres de esa corriente de los blancos. Fue continuador del diario nacionalista *La Democracia*. Actualmente su ideología política se encuentra ligada al conservadurismo y el nacionalismo.

El Portal LR21, es un portal uruguayo de noticias. Su ideología política es conocida popularmente como de izquierda.

El diario El Observador es un diario uruguayo, fundado el 22 de octubre de 1991, que se edita en Montevideo. Es propiedad de una sociedad anónima de capitales tanto extranjeros como nacionales. El Observador se declara defensor de los principios de democracia y liberalismo político y económico, de la familia, de la vida y de un orden social justo. Su ideología política es de centro -derecha.

Con respecto al acceso a los archivos de noticias es necesario destacar que los diarios cuentan en sus versiones digitales la opción para la consulta.

Se seleccionan los diarios mencionados debido a que se parte de la hipótesis de que cada uno tiene una representación ideológica política bien diferente que produce un tratamiento diferencial de las noticias referidas a adolescentes en conflicto con la Ley.

La elección del periodo comprendido entre el 1º de setiembre y 31 de octubre de 2014, se debe a que es el momento en el cual se lleva adelante la campaña electoral del plebiscito para bajar la edad de imputabilidad a los 16 años. La campaña política no tuvo un espacio en el cual se debatiera cara a cara, es decir, televisivamente por parte de las diferentes organizaciones y partidos políticos. Este debate se manifestó mayormente en la prensa escrita, los cuales expusieron a través de las noticias referidas a adolescentes en conflicto con la Ley las opiniones a favor y en contra de la baja.

La elección del enfoque cualitativo se debe a que se analizó en el corpus seleccionado los sentidos que se le da

a la juventud en las noticias. Según Jiménez-Domínguez (2000) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva.

Para realizar el análisis de las noticias escritas por los diarios mencionados, se utilizó como técnica de análisis de discursos: la semiótica de enunciados. La semiótica de enunciados es entendida por Magariños (1994) como:

Un instrumento analítico destinado a describir y representar las operaciones cognitivas que han sido realizadas por el productor de un texto, para proponer determinada significación a su eventual intérprete (...) Su fundamento teórico se encuentra en los conceptos formulados por Michel Foucault (1972) especialmente en los que denomina “enunciado” y “formación discursiva” (...) (Magariños, 1994, p. 171).

Esta metodología permitió identificar un conjunto de enunciados y redes de enunciados en las noticias, generando conocer las características que adquieren estos en el contexto de las mismas. Además permitió producir explicaciones mediante las que se dé cuenta de cómo y por qué la adolescencia en conflicto con la Ley en un momento histórico determinado adquiere una determinada signifi-

cación en las noticias. Por lo tanto el objetivo final de la semiótica es, proporcionar un conjunto de operaciones capaces de identificar las relaciones sintácticas efectivamente utilizadas en un texto determinado para la producción de determinadas relaciones semánticas, mediante las que el productor del texto (o el grupo social al que éste pertenece) pretende que un determinado fenómeno quede interpretado (Magariños, 1994, p. 176).

*¿Cómo se realizó la búsqueda y análisis de los datos de los diarios El País, El Observador, Portal Lr21?*

Se estructura en 2 grande partes:

*Primera parte*

Pasos a seguir:

1-Se elabora un listado de categorías para la búsqueda inicial en el corpus seleccionado.

2-Tomando el listado de categoría se realiza una primera búsqueda en cada diario seleccionado.

3-Luego se procede a ubicar a cada noticia según el orden de fecha de aparición en la categoría inicial de la búsqueda.

*Segunda parte*

Pasos a seguir:

1-Construcción de una ficha de recolección de información.

2-Construcción de una matriz de categorías para el corpus.

3-Se realiza una segunda búsqueda en cada corpus seleccionado, es decir, se utiliza el buscador propio del diario.

4-Se identifica en cada uno de los diarios mencionados las noticias relacionadas con adolescentes en conflicto con la Ley en el periodo elegido.

5-Se completa cada ficha por diario y noticia.

6-Volcada toda la información en las fichas, es momento de proceder al análisis de los datos obtenidos, utilizando la matriz y la técnica de la semiótica del discurso.

Listado de categorías para la búsqueda inicial de las noticias en el corpus elegido:

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Juventud            | <input type="checkbox"/> Infracción penal              | <input type="checkbox"/> Plebiscito   |
| <input type="checkbox"/> Jóvenes             | <input type="checkbox"/> Baja de edad de imputabilidad | <input type="checkbox"/> INAU (Instituto de la niñez y adolescencia uruguaya) |
| <input type="checkbox"/> Adolescencia        |  | <input type="checkbox"/> SIRPA (Sistema de responsabilidad penal adolescente) |
| <input type="checkbox"/> Menores             |  |   |
| <input type="checkbox"/> Menores infractores |  |   |

### **Ser niños/as y adolescentes en Uruguay**

Uruguay puede ser definido como un país tempranamente secularizado, en que el sistema educativo permitió el acceso al mundo del trabajo y la modificación de posiciones sociales de origen en función de una coyuntura histórica que no se reeditó y que tiende ahora a la generación de exclusiones y al aumento de la pobre-

za, revirtiendo las imágenes que circulan acerca de las promesas que la modernidad instauró para los jóvenes. El aumento de la pobreza, de la marginalidad, las trayectorias educativas de exceso para mantener a duras penas posiciones sociales iniciales, la falta de sentido experimentado en el sistema educativo, constituyen otros tantos fenómenos que caracterizan la experiencia de los jóvenes uruguayos (Errandonea y Lovesio, 2002, p. 76).

La cantidad de niños/as y adolescentes en el país comprendidos entre el rango etario 0 – 17 años, según el Censo 2011, es un total de 870.399 (varones y mujeres). En las dos últimas décadas el país ha registrado avances importantes en el plano normativo que refiere a los derechos económicos, sociales y culturales.

Pese al avance en materia de legislación a partir de la consagración del Código de la Niñez y Adolescencia (2004), aproximadamente el 60% de los niños/as entre 0 y 13 años se concentran en los primeros dos quintiles de ingresos. Según un estudio realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (2014), la brecha de pobreza entre niños y adultos ha aumentado en el período: el ratio de pobreza entre menores de 18 y mayores de 64 pasó de 3,6 en 2006 a 9,3 en 2014. En el 2012 se verifica nuevamente que la población infantil y juvenil está claramente afectada en mayor medida en relación a los restantes grupos de edades. Más allá de la trayectoria de los índices de pobreza durante las

últimas dos décadas, que fácilmente puede ser vinculada al desempeño de la economía, un rasgo se distingue fácilmente en este análisis de situación: la inequidad en el acceso al bienestar entre generaciones, en perjuicio de los más jóvenes. Según el Instituto Nacional de Estadística en 2014,

el desempleo afectaba principalmente a las personas entre 14 y 24 años, los barrios con menor poder adquisitivo en Montevideo siendo aquellos donde se observan tasas de desempleo mayores, al contrario de lo que se registra en los barrios con mayor poder adquisitivo (Moras, 2014, p. 25).

Por lo tanto los adolescentes y jóvenes uruguayos no solo encuentran dificultades para ingresar al mercado laboral, sino que además es altamente probable que cuando lo hacen es en condiciones de mayor precariedad e informalidad.

Según un estudio realizado por Gustavo Machado (2008) plantea que en Uruguay los niños y adolescentes se hallan en una situación de desigualdad frente a las generaciones mayores y, en particular, frente a los adultos mayores, en relación con el acceso al bienestar social.

Es en este contexto que se comienza a construir una nueva agenda de control hacia la violencia y el delito, en la que se comienza a señalar como responsables a ciertos grupos sociales, ubicándolos en ciertos lugares geográficos señalados como peligrosos.



Luis Pedernera (2013) plantea que la pobreza y la criminalización dicen más de las instituciones, sus funciones y operatorias que de los niños, las niñas y los adolescentes; son la evidencia notoria -mal que nos pese- de que no son un peligro, sino que están en peligro.

*¿Qué dice la prensa escrita de la adolescencia uruguaya en conflicto con la Ley?*

Se analizó un total de 103 noticias en el diario El País en el período setiembre - octubre de 2014, al haber seleccionado diferentes categorías para la búsqueda y posterior análisis, muchas noticias se repiten compartiendo más de una categoría dando un total de 237 noticias. En comparación el diario El País con los otros diarios seleccionados es el que más noticias en referencia a la temática ha publicado.

En el diario El Observador se analiza un total de 119 noticias, al haber seleccionado diferentes categorías para la búsqueda y posterior análisis, muchas noticias se repiten compartiendo más de una categoría. En comparación el diario El Observador con los otros diarios seleccionados se encuentra en segundo lugar en publicar noticias en referencia a la temática.

Y en el diario LR21 se analiza un total de 41 noticias, en el período seleccionado. En comparación con los otros dos diarios se encuentra en el tercer lugar en publicar noticias que hacen referencia a la temática.

*El adolescente representado como menor*

La palabra más usada en el diario El País para referirse a los adolescentes en conflicto con la Ley fue menor, conta-

bilizando 31 noticias. En las noticias se identifica y asocia al término menor con el menor institucionalizado en hogares de INAU, el menor institucionalizado en centros del SIR-PA; el menor institucionalizado en el Hogar Ser; el menor institucionalizado en el Hogar Ituzaingó y el menor que infringe la Ley Penal.

### *Semiótica de enunciados en Diario El País:*

- Menores (institucionalizados en hogares INAU) son aquellos que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos difunde un informe crítico sobre la institucionalización en Hogares de INAU.
- Menores (institucionalizados en hogares INAU) son aquellos que {sus} familias {denunciaron} que fueron colgados, manoseados y sometidos a tratos denigrantes.
- Menores (institucionalizados en hogares INAU) son aquellos que denunciaron al Presidente de INAU y al Director del SIRPA por omisión ante torturas y amenazas {sufridas}.
- Menor (institucionalizado en hogares INAU) es aquel que aparece en un video {siendo} golpeado por un funcionario.
- Menores (institucionalizados en hogares INAU) son aquellos que fallo judicial {procesó} a ocho funcionarios y entre ellos dos altos jefes por abusos y torturas.
- Menores (institucionalizados en hogares INAU) son aquellos que en los institutos de reclusión se {los} abusa, se {los} tortura en condiciones de hacinamiento inhumanas.

### *Categoría Menor - Diario El País:*

- Menor /que comete delito/ es aquel que fue internado en INAU por {cometer} tres rapiñas.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que según la Comisión para Vivir en Paz delinquen porque no pasa nada.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que según la Comisión para Vivir en Paz matan porque hay que hacerse respetar
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que según Comisión para Vivir en Paz {están} en el paraíso.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que según la Comisión para Vivir en Paz {están} invirtiendo para cuando se retiren a los 18 años.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que {fueron ingresados} en INAU por intentar rapiñar un ómnibus.
- Menores /que comenten delito/ son aquellos que armados con un cuchillo amenazaron a conductor {de ómnibus}.

Según las noticias de El País el término menor es asociado a la acción de cometer delito, es aquel que se fuga a zonas marginales, son aquellos que usando túnica y moña roban, que usan armas, son peligrosos, aquellos que tienen a la sociedad como rehenes tras las rejas. En

las noticias que se hace referencia a los menores institucionalizados en hogares de INAU se los representa como aquellos que son vulnerados sus derechos por parte de los funcionarios, siendo en algunas oportunidades no escuchados por las autoridades cuando denuncian situaciones de abusos de autoridad. Siendo las instituciones en defensa de los derechos humanos, sus familias y abogados quienes llevan adelante las denuncias por malos tratos ante la Justicia. Cuando se refiere a los menores en relación a algunos de los hogares tales como el SER e Ituzaingó se los presenta como antagonicos dentro del mismo sistema penal juvenil. El primero es cuestionado por el hacinamiento, por el enfoque y tratamiento hacia los adolescentes así como en el que suceden los abusos de autoridad y denuncias hacia funcionarios y autoridades. El segundo es identificado como centro ideal, no hay denuncias por malos tratos, donde no hay rejas y reina la armonía entre los adolescentes que allí se encuentran. Estas instituciones pese a que se remarca las condiciones de las mismas, hacinamiento, peligro de derrumbe, “depósitos humanos”, no dejan de ser visualizadas como lugares ideales para que el adolescente devenido en menor infractor cumpla su pena judicial allí.

En los relatos periodísticos se remarca constantemente la peligrosidad de los adolescentes, utilizando como recurso el señalar el uso de armas y la violencia como medio para lograr su cometido.

En las noticias del diario El Observador la palabra más usada es menor, para hacer referencia a los niños/as y adolescentes que se encuentran en conflicto con la Ley, dando un total de 22 noticias.

### *Categoría Menor - Diario El Observador*

- Menores /que cometen delito/ son aquellos que los jueces derivaron nueve casos al Centro de Mediación Penal Adolescente.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que un grupo de 12 o 15 emprendió a pedradas el transporte.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que la diputada Tourné le parece fuerte estigmatizarlos como los dueños del delito.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que en números son menos de un 10%.
- Menores /que cometen delito) son aquellos que confesaron haber incendiado el liceo de Sarandí del Yi.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que según la Comisión para Vivir en Paz /matan/ porque hay que hacerse respetar.

### *Categoría Menor – Diario El Observador*

- Menores /institucionalizados en la Colonia Berro/ son aquellos que su abogada denunció en el juzgado de Pando torturas.
- Menores /institucionalizados en INAU/ son aquellos que los padres denunciaron episodios reiterados de colgamientos, desnudos y manoseos.
- Menores /institucionalizados en la Colonia Berro/ son aquellos que el juzgado tramita siete denuncias por malos tratos y tortura.
- Menores /institucionalizados en Colonia Berro/ son aquellos que la Suprema Corte de Justicia prepara un informe sobre el sistema de reclusión.
- Menores /institucionalizados en Colonia Berro/ son aquellos que (realizaron) una serie de denuncias (por) maltrato.
- Menores /institucionalizados/ son aquellos que hacía 15 años que la Corte no visitaba.
- Menores /institucionalizados en Hogar SER/ son aquellos que /tienen/ exceso de encierro.

En relato periodístico se asocia a dos formas de referirse con el término menor, por un lado se identifican a los que cometen delitos y por otro los que se encuentran institucionalizados. Los niños/as y adolescentes que se los identifica como los responsables de cometer delitos son representa-

dos en las noticias como aquellos que matan para hacerse respetar; los que están invirtiendo para cuando se retiren a los 18 años; son aquellos que no les importa nada. Y aquellos que están institucionalizados son representados como los que están viviendo situaciones de torturas, están medicados y denuncian episodios de vulneración de derechos.

Finalmente en el diario LR21, el término más usado es menor, contabilizando un total de 3 noticias en referencia a la temática. Es necesario destacar que es el que menos ha tratado la temática, y en las tres noticias identificadas se asocia el término si bien al delito, se remarca en las noticias las acciones que se están tomando, es decir, la inauguración de centros, se consulta a experto en mediación del conflicto como una alternativa a la institucionalización y a la vulneración de derechos en los centros de INAU.



### *Categoría Menor - Diario LR21:*

- Menores /que cometen delito/ son aquellos que según el experto Neozelandés en justicia restaurativa encarcelarlos no previene que vuelvan a delinquir.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que según el Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad indica que desde el año 2003 hasta la fecha hubo una disminución de la participación en rapiñas y homicidios.
- Menores /que cometen delito/ son aquellos que según el Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad entre 2011 y 2014 se produce una disminución significativa de la cantidad de procesamientos (51%).
- Menores /institucionalizados/ son aquellos que el SIRPA inauguró un centro de rehabilitación con capacidad para 113.
- Menores/institucionalizados/ son aquellos que la justicia procesó a ocho funcionarios del Hogar Ser por abusos reiterados.
- Menores /institucionalizados/ son aquellos que se ejercía actos arbitrarios y eran sometidos a rigores no permitidos por el reglamento.

Esta forma de referirse por parte de la prensa escrita mayoritaria es la que se utilizaba antes de la Convención

sobre los Derechos del Niño, como si este fuera un objeto y no un sujeto de derecho. Esta representación marca simbólicamente una línea imaginaria entre los menores; aquellos que se los asocia con la delincuencia, al que está en INAU y por otro lado los niños/as y adolescentes que no están involucrados en hechos delictivos. Esto genera una carga estigmatizante que coloca en el centro de los problemas de seguridad a los adolescentes, a través de enunciados que construyen estereotipos los cuales se expanden en la sociedad como un deber ser. Los coloca como “por fuera de la sociedad”, como aquellos que hay que disciplinar por transgredir las normas morales vigentes de la época. La forma de disciplinamiento es la institucionalización en los diferentes hogares del Sistema de Responsabilidad Penal perteneciente a la órbita de INAU.

La categoría menor se lo asocia a diferentes situaciones todas cargadas de cierta estigmatización, estos adolescentes, sujetos de derechos, se deviene en menores a través de los procesos de judicialización. Según Leopold (2002) ser menor es ser heredero no sólo de carencias, sino que se los asocia a las categorías de abandono, de desamparo; son visualizados como un otro diferente, peligroso; una figura amenazante para la sociedad.

Por lo que se entiende que la palabra menor es resultado de una construcción social que realiza la prensa escrita para definir marcando una línea imaginaria entre aquellos niños/as y adolescentes señalados directamente como responsables de algún tipo de conflicto con la ley, de aquellos

que son definidos como niños/as, chicos o gurises. El adjetivo menor se transforma en un sustantivo que se usa de manera peyorativa, negativa para definir y describir aquel niño/a adolescente a partir de su participación en un hecho delictivo, lo cual refuerza los prejuicios, estigmatiza y estereotipa. Como contraparte del delito se visualiza la institucionalización como una manera de disciplinamiento y de protección tanto de los niños/as y adolescentes como a la sociedad de la inseguridad.

### *El adolescente en el discurso de los otros*

Otro término para hacer referencia en el diario El País es menores infractores, contabilizando un total de 19 noticias en el periodo seleccionado.

- Menores infractores son aquellos que según la encuesta de CIFRA el 49 % (de votantes) apoya la iniciativa sobre bajar la edad de imputabilidad penal.
- Menores/infractores/ son aquellos que alquilan armas a adultos por un porcentaje de lo robado según los fiscales.
- Menores/infractores/ son aquellos que apedrearon un ómnibus en los accesos de Montevideo.
- Menores/infractores/ son aquellos que vistiendo una túnica escolar rapiñaron una farmacia.
- Menores/infractores/ son aquellos que {se dan} de inmediato la fuga a zona marginal.

Estos son asociados a aquellos que cometen delitos, aquellos que están institucionalizados en Hogares de INAU y reciben malos tratos por parte de los funcionarios; son los que la oposición propone una serie de medidas urgentes para ellos colocándolos como responsables de la inseguridad. La institucionalización en los centros de INAU opera en las propuestas con un rol punitivo, apelando a bajar la edad de imputabilidad e impulsando una campaña en la cual se muestran fotos con declaraciones judiciales donde explican por qué delinquen. En las noticias se los coloca en un lugar de impunidad, que ésta se lo otorgó el Código de la Niñez y Adolescencia, el cual se da a entender que limita el accionar de los jueces, como aquellos que se dan de inmediato la fuga a zona marginal; como aquellos que hay que evitar tengan a la sociedad de rehén, escondida tras las rejas.

Este mismo término en el diario El Observador se contabilizan un total de 17 noticias, en las cuales el relato periodístico está asociado por un lado a aquellos que cometen delito y a los que se encuentran institucionalizados.

### *Categoría Menor Infractor - Diario El Observador:*

- Menores infractores son aquellos que cometen delitos violentos como homicidio, extorsión, secuestro, rapiña y violación.
- Menores infractores /que cometen delito/ son aquellos que se propone mantener los antecedentes penales.
- Menores infractores /que cometen delito/ son aquellos según la comisión Para vivir en Paz matan porque hay que hacerse respetar.
- Menores infractores /que cometen delito/ son aquellos según la Comisión Para vivir en Paz tiene mujer, auto, plata, /están/ en el paraíso.
- Menores infractores /que cometen delito/ son aquellos que están invirtiendo para cuando/se/ retiren a los 18 años.
- Menores infractores /que cometen delito/ son aquellos que no /les/ importa nada.

A los primeros se los representa como aquellos que cometen delitos violentos tales como el homicidio, extorsión, secuestro, rapiña y violación; que matan porque hay que hacerse respetar; aquellos que están invirtiendo para cuando se retiren a los 18 años. Y por otro lado se representa a los adolescentes institucionalizados en los hogares de INAU como aquellos que reciben abuso de autori-

dad, que en junio de 2014 eran un total de 683 detenidos; aquellos que son golpeados.

Y en el diario LR21 se contabilizan un total de 3 noticias en referencia al término.

En esta categoría el relato periodístico nuevamente es dirigido a los nuevos centros que se inauguraron y a la disminución de la participación de estos en los delitos tanto en las rapiñas como asesinatos.

### *Categoría Menor infractor - Diario LR21:*

- Menores infractores son aquellos que el SIRPA inauguró un centro de rehabilitación con una capacidad para 113 en el ex Regimiento de Caballería N° 9.
- Menores infractores son aquellos que según el Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad indica que desde el año 2003 hasta la fecha hubo una disminución de la participación en rapiñas y homicidios.
- Menores infractores son aquellos que la oposición propone el próximo 26 de octubre junto a las elecciones nacionales bajar la edad de imputabilidad.

Esta forma de representar en las noticias a los niños/as y adolescentes como plantean Leopold y Cheroni (2000) se lo relaciona con el concepto de peligrosidad, estableciendo una relación de causa y consecuencia entre pobreza y criminalidad. Los autores Iyengar y Kinder (1987) plantean que los medios influyen en la percepción pública no tanto

por el hecho de mencionar asuntos delicados, sino por la forma en la que se los presenta. Por lo tanto las noticias y las formas en que son representados los adolescentes en éstas, interpelan subjetividades, contribuyendo al sentimiento generalizado de inseguridad.

De vez en cuando, las sociedades parecen estar sujetas a períodos de pánico moral. Ello supone que una condición, episodio, persona o grupo de personas emergen y son definidos *como una amenaza para los valores e intereses sociales*. Su naturaleza es presentada por los medios de comunicación de una forma estilizada y estereotipada, y las «barricadas morales» son tripuladas por editores mediáticos, obispos, políticos o incluso expertos sociales, todos ellos acreditados por la comunidad para pronunciar sus diagnósticos, soluciones y formas de afrontar el problema (...) En algunas ocasiones el pánico sobrevuela y se olvida —excepto en el folklore y la memoria colectiva—pero en otras tiene repercusiones más graves, es de larga duración y podría producir cambios en el nivel político, jurídico y social, o incluso, en la forma en que la sociedad se concibe (Cohen, 2012, p. 181).

Según la representación que se realiza en cada una de las noticias, no se trata de niños/as y adolescentes que se encuentran vulnerables, víctimas de un sistema que los margina y estigmatiza, doblemente por su situación socioeconómica y por la edad, sino que se destaca y remarca

únicamente que son menores violentos, armados, organizados, que son delincuentes. Se hace hincapié que son peligrosos y necesitan ser castigados. Bauman (2003) plantea que al vincular la pobreza con la criminalidad genera que se destierre a los pobres del mundo de las obligaciones morales. La esencia de la moral es el impulso a sentirse responsable por los derechos vulnerados; por lo que la pobreza convertida en delito tiende a anular ese impulso y es el mejor argumento en su contra. Por lo tanto al convertirse en criminales los pobres dejan de ser un problema ético. Lo que genera la sensación de que ya no existe la obligación de defenderlos contra la crueldad de su destino; nos encontramos, en cambio, ante el imperativo de defender el derecho y la vida de las personas que se encuentran siendo víctimas de éstos. Es así como en los relatos periodísticos se va transformando a ese adolescente en un “menor”/sujeto peligroso, con las características de ser varón -pobre y colocando la idea de miedo/ inseguridad. Se los asocia a aquellos que se encuentran desvinculados del sistema educativo y/o laboral; reclamando en los discursos que hay que hacer algo con estos “menores” que no forman parte del sistema. Se refuerza la idea de un ellos (los peligrosos) y un nosotros (los que tienen que ser protegidos).

“Cuando los medios de comunicación, la policía, los jueces y los representantes políticos tematizan los asuntos del delito, no necesariamente distorsionan la realidad, sino que imponen un relato que logra transformarse en la única realidad” (Paternain, 2012, p. 40).



## La otra adolescencia

El término adolescente en el diario El País, aparece en 25 noticias en el periodo seleccionado.

En las noticias se visualizan tres tipos diferentes de adolescentes aquellos que están institucionalizados en INAU, en los diferentes hogares en donde se ven sus derechos vulnerados, que el Estado tiende excesivamente a institucionalizar en centros donde reina una lógica de represión y los funcionarios ejercen actos arbitrarios hacia ellos no contemplados en los reglamentos vigentes. Y por otra parte está el adolescente asociado a la infracción de la Ley, el que comete delitos. Esta manera de definirlo, representarlo es como aquel que usa armas por si las cosas se complican; es aquel que tiene a la delincuencia como medio de vida; son aquellos que viven en asentamientos, son los que demuestran ausencia de respeto por los derechos humanos; es aquel que abandonó la escuela.

En el diario El Observador se identifican un total de 11 noticias, en las cuales el término hace referencia a los que cometen delitos y los que se encuentran institucionalizados.

Se los representa como aquellos que su número aumentó debido a las penas y a la reducción de fugas; son aquellos que se meten para el cante luego de robar y no los agarran más. Y por otro lado los que están institucionalizados en los hogares de INAU son representados como aquellos que son maltratados y castigados luego de denunciar situaciones de vulneración de derechos en dichas instituciones; son aquellos gurises chicos que se meten para el

asentamiento/y no los agarras más, son los detenidos por la policía por tirar piedras; son considerados como vándalos por los vecinos.

Y en lo que refiere al diario LR21 no se encuentran noticias que hagan referencia a adolescentes en conflicto con la ley.

### *Categoría Adolescente - Diario El País:*

- Adolescentes son aquellos que la CIDH considera que el plebiscito es un retroceso en los derechos.
- Adolescentes son aquellos que la mayoría de los internos de los hogares son rapiñeros.
- Adolescentes son aquellos que usan el chumbo si las cosas se complican.
- Adolescentes son aquellos que no dudan en tirar primero ante cualquier movimiento extraño del comerciante.
- Adolescente /que cometen delitos/ es aquel que tiene la delincuencia como medio de vida (porque está) en el paraíso.
- Adolescente /que comete delitos/ es aquel que abandona la escuela sin saber leer ni escribir.
- Adolescentes (institucionalizados) son aquellos que sus familiares y la Institución Nacional de Derechos Humanos presentó denuncias por abusos.

### *Categoría Adolescente - Diario El Observador:*

- Adolescentes que cometen delito son aquellos que robaron y fueron detenidos por la policía.
- Adolescentes son aquellos que las autoridades del SIRPA consideran que luego de entrar en vigencia el aumento de penas para delitos graves, la población detenida tiende a estancarse.
- Adolescentes que cometen delitos son aquellos gurises chicos que se meten para el cante /asentamiento/ y no los agarras más.
- Adolescentes que cometen delitos son aquellos que tiran piedras y los vecinos consideran que son vándalos.
- Adolescentes institucionalizados son aquellos que sin ningún motivo les pegaban en la Colonia Berro.
- Adolescentes institucionalizados son aquellos que luego de /denunciar/ recibieron un castigo por parte de funcionarios.

Este término se lo vincula con la crónica roja, el que aparece en las noticias policiales. En los relatos periodísticos se remarca constantemente lo peligroso que es ese adolescente para el resto de la sociedad, marcando que este está como por fuera. Sí bien se hace referencia a las situaciones de vulneración de derechos en que se encuentran los adolescentes institucionalizados, el relato se lo encuentra despojado de sentimientos que permitan al lector

tener empatía con éstos. Las noticias colocan el énfasis en el papel del adolescente como agresor, es decir, por el simple hecho de estar cumpliendo una pena esto sería parte del proceso incluso cuando él termina siendo el receptor de maltratos o vulneración de derechos. Por lo que sí bien la noticia tiene como enfoque central las situaciones de maltrato vividas y denuncias por los adolescentes, siempre se hace alguna referencia a modo de justificación de éstas a partir de las condiciones laborales que presentan los funcionarios de estas instituciones.

Los interlocutores que aparecen en los relatos como “la voz” de los adolescentes para denunciar las situaciones de vulneración de sus derechos son sus familias o abogados, pero en diferentes oportunidades se cuestionó la veracidad de las denuncias, no proporcionando las garantías suficientes de protección ante los denunciados. Se genera una disociación entre la víctima real – adolescente - y el victimario –funcionario- en el entendido de que el primero no puede ser víctima de vulneración de derechos debido a que se encuentra cumpliendo una pena coercitiva por haber infringido la Ley; naturalizando las situaciones de maltratos.

### **Ser joven e institucionalizado**

Esta forma de representar a los y las adolescentes que infringen la Ley con el término Jóvenes se identifica en el diario El País 25 noticias.

### *Categoría Jóvenes - Diario El País:*

- Jóvenes institucionalizados son aquellos que el Estado los lleva a estar allí /hogares debido/ a la ausencia de coordinación entre las políticas sociales estatales.
- Jóvenes que cometen delito son aquellos que menores de edad que intentaron robar a una mujer.
- Jóvenes institucionalizados son aquellos que sus familiares denunciaron en la Institución de Derechos Humanos por malos tratos recibidos.
- Jóvenes institucionalizados son aquellos que quemaron a dos trabajadores del Hogar Ser.

En las noticias se identifican tres tipos diferentes de jóvenes al igual que las otras categorías utilizados. Se identifica al joven que comete delito (infringe la Ley) como aquel que utiliza armas, roba, el que se encuentra en barrios complicados y desde diferentes organizaciones se plantea que la cárcel no puede educarlos. Por otro lado se identifica el joven que se encuentra institucionalizado en los diferentes hogares de INAU, donde se encuentran hacinados, y donde diferentes organizaciones y familiares denuncian que sufren malos tratos y abusos de autoridad por parte de los funcionarios. Y finalmente se identifica la referencia al término jóvenes asociado a aquellos que no cometen delitos, es decir, a los que participan en las marchas por el No a la baja de edad de imputabilidad; son los que reclaman que se terminen las desigualdades, y los que plantean

que quienes impulsan la baja de edad de imputabilidad mienten y distorsionan la realidad.

En el diario El Observador se contabilizan un total de 11 noticias que hacen referencia al término.

### *Categoría Jóvenes - Diario El Observador:*

- Jóvenes /que cometen delito/ son aquellos que según el diputado Colorado Cantero, son los que han ido por el camino de la violencia.
- Jóvenes /que cometen delito/ son aquellos que según el diputado Colorado Cantero cargan con más de una muerte en sus espaldas.
- Jóvenes /que cometen delito/ son aquellos que según la diputada del FA Tourné, /han sido/ estigmatizados.
- Jóvenes /que cometen delito/ son aquellos que según la diputada del FA Tourné, se ha mentido y hecho creer que los que ni estudian ni trabajan son vagos, atorrantes, drogadictos, cumbieros, pobres, morochos, varones, entonces hay que meterlos presos.
- Jóvenes /que cometen delito/ son aquellos que según la diputada del FA Tourné, la reforma /los quiere/ hacer penalmente responsables en algunos delitos, violando la especificidad del tratamiento adolescente.
- Jóvenes /que cometen delito/ son aquellos que según Tabaré Vázquez no hay que condenarlos, hay que darles oportunidades para que puedan construir su vida.

En el relato periodístico únicamente se refiere al joven que comete delito a partir de lo que piensan por un lado los que están a favor de la baja de imputabilidad y por otro los que están en contra. Los primeros lo representan como aquellos que han ido por el camino de la violencia; los que cargan más de una muerte en sus espaldas; los que el sistema no les permite salir con otra visión de la vida entendiendo que el delito no es el camino; hay que rehabilitarlos para tener más gente viviendo en paz. Y los segundos los representan como aquellos que han sido estigmatizados, planteando que los que ni estudian ni trabajan son vagos, drogadictos, cumbieros, pobres por lo que hay que meterlos presos; los que son responsables penalmente; los que no hay que condenar sino darles oportunidades.

Y en el diario LR21 no se encuentran noticias referidas al término relacionadas con la temática.

Gramsci (2003) plantea que todas las sociedades y a lo largo de la historia han existido disputas por la hegemonía en los significados, en el campo simbólico. Aplicado esto a nuestro estudio sobre adolescencia y juventud, se identifica una representación hegemónica. Donde el joven debería pensar, sentir y actuar de una determinada manera siguiendo el modelo de la moratoria social; remarcando a través de la cultura los parámetros de ese ser joven “normal”. Por lo que todo aquel que tenga un comportamiento diferente a lo que está socialmente establecido es concebido como algo anormal, diferente, que tiene que ser some-

tido a control social coercitivo. La forma de control social que se reclama es la institucionalización, de aquellos que son identificados como plantea Tijoux (2002) los pobres malos, los que hay que controlar.

Por lo tanto se identifica en los relatos periodísticos por un lado las víctimas de la violencia e inseguridad y por otro a los jóvenes, los cuales son demonizados como aquellos que lo único que se puede esperar es que cometan delitos. Se asocia el término a problema, como los responsables directos de la inseguridad, de la delincuencia; son utilizados como los chivos expiatorios de una situación en la cual están inmersos pero no son las causas de ésta. La repetición constante de los hechos por la prensa escrita, en parte real pero en cierta manera es magnificada, alimenta una lógica en los individuos –ciudadanía-que se recluya en su casa con la sensación de inseguridad y miedo producto de la delincuencia.

### **La juventud criminalizada**

Otra de las categorías utilizadas en El País para referirse es Juventud, en menor cantidad que las anteriores, se identifican 5 noticias en el período seleccionado.



### *Categoría Juventud - Diario El País:*

- Juventud es aquella que Mujica dice que es temerario criminalizar por el hecho de ser joven.
- Juventud es aquella que Mujica dice que se está fallando en la acción de los veteranos en la cabeza de los muchachos.
- Juventud es aquella que miles gritaron (en la marcha) no a un retroceso de derechos.

Juventud se la asocia a aquellos que han marchado reclamando por el No a la baja de edad de imputabilidad, la que reclama por un no retroceso en los derechos, la que el Presidente Mujica reclama para que no sea criminalizada por el simple hecho de ser joven.

En lo que refiere al diario El Observador se identifican 8 noticias, las cuales representan a los jóvenes como “a los que hay que defender, como aquellos que la seguridad no se logra reprimiéndolos; es aquella que festeja porque puso fin a una medida simplista.”

### *Categoría Juventud - Diario El Observador:*

- Juventud es aquello que la seguridad no se logra reprimiéndolos.
- Juventud es aquello que se convoca a toda la sociedad uruguaya para defenderla.

Y en el diario LR21 se identifican 2 noticias, éstas representan a la juventud como “aquello que [es] estúpido y ridículo criminalizar por el hecho de serlo”.

### *Categoría Juventud - Diario LR21:*

- Juventud es aquello que según Mujica es estúpido y ridículo criminalizar.

En esta categoría sí bien hace referencia a los que infringen la Ley, es la única que se usa en cada una de las noticias como a los que hay que defender, pero esto es a partir del discurso de los que se encuentran contrarios a la baja de edad de imputabilidad.

El término juventud según Bourdieu (1990) es manipulable en el entendido que siempre se es viejo o joven para alguien según cada sociedad. Por lo tanto la juventud como categoría social construida no existe al margen del resto de la sociedad, sino que se configura en base a las relaciones e interacciones con otros grupos generacionales. Por lo que siempre en el imaginario colectivo existe una representación de lo que es la juventud o lo que se espera de ésta.

En los relatos periodísticos se identifica como sistemáticamente se asocia al término joven con delito, como si estos fueran sinónimos, ligado a la pobreza, con estereotipos negativos. Como plantea Barreira (2009) se produce un fuerte estigma al asociar joven –pobre –delincuencia, materializándose en el entramado de las relaciones socia-

les de los jóvenes con otros sectores de la sociedad. La juventud así se va transformando en la enemiga de una sociedad que los visualiza como responsables de las situaciones de inseguridad; pero no son cualquier tipo de jóvenes, sino que son aquellos pobres, malos, de ciertos barrios de la ciudad los que generan los delitos. Como señala Perea (2005) parece que ser joven y ser violento, de un tiempo para acá, vienen a ser una misma y única cosa, por lo tanto la sociedad que los estigmatiza, en realidad, no es sino aquella que no puede reconocer aún la honda crisis que la atraviesa.

### **Reflexiones finales**

Los adolescentes, menores y jóvenes, son vistos superficialmente sólo como victimarios, aunque sean también -y siempre-, víctimas en profundidad. Lo peor es que mientras se los estigmatiza, se inocenta lamentablemente a sus victimarios profundos, mayormente ignorados como tales, y que son más parte de los problemas que de sus soluciones (...) si se comparan las cifras de la victimización social que los menores sufren a manos de la sociedad adulta – pauperización, exclusión, necesidades básicas insatisfechas, derechos y garantías vulnerados, vulnerabilidad a riesgos y criticidad, estigmatización sociocultural, todo ello progresivo-, con la victimización adulta a manos de los menores –recuérdese

que los menores se canibalizan mucho-, salta a la vista cuánto más victimiza estructural y simbólicamente la sociedad adulta a sus menores que lo que éstos victimizan física, psíquica o patrimonialmente a aquélla. ¡Unos angelitos los menores, en comparación con los adultos! (Bayce, 2010, p. 14).

En las noticias analizadas, en cada una de las categorías seleccionadas, menor, menor infractor, adolescente, joven, juventud, los interlocutores son la policía, jueces y fiscales, y es a partir de sus relatos que se construye la imagen de ese adolescente que cometió un delito tipificado en el Código de la Niñez y Adolescencia.

Se recurre únicamente al relato de sus familias o abogados cuando la noticia refiere a denuncias por malos tratos, vulneración de derechos; colocando siempre como víctima de esta situación a los victimarios justificando y naturalizando estos hechos a partir de las condiciones laborales que presentan los funcionarios de estas instituciones. Siempre el relato de lo ocurrido es por otro y no es en primera persona por parte de ese adolescente que estuvo involucrado directamente.

No hay testimonio o argumento de los adolescentes y jóvenes que son sujeto del debate. En casi su totalidad se hace referencia a los varones y el relato retoma casi siempre el lenguaje policíaco o jurídico para hacer referencia a los hechos. Se recurre como estrategia por parte de los medios impresos la utilización de imágenes alusivas a los

hechos, debido a que el Código de la Niñez y Adolescencia no permite divulgar el rostro, se muestran siempre a los adolescentes de espaldas, en diferentes oportunidades se fotografía únicamente a jóvenes esposados o dentro de patrulleros.

El lugar que ocupa el adolescente en las noticias es central pero con la salvedad de remarcar solo los aspectos negativos del hecho cometido, despojándolo de su historia de vida con el fin último de que el lector no genere empatía con éste señalado como culpable.

Otro punto a destacar es que las noticias en las cuales se hace referencia al debate de la baja de edad de imputabilidad o de la campaña en sí misma, los actores consultados siempre son los partidos políticos quienes para defender su posición a favor de la baja recurren a las noticias de la crónica roja remarcando la imagen de peligrosidad de los adolescentes. En cambio los que se posicionan contrarios a la baja de edad de imputabilidad, recurren a investigaciones, experiencias o estadísticas realizadas en otros países para mostrar que este no es el camino a seguir. En los discursos a favor del plebiscito, la baja de edad de imputabilidad opera como una propuesta que apunta a mejorar la seguridad del país así como un medio de protección de la ciudadanía. En cambio en los discursos que se encuentran en contra a esta propuesta, prima las ideas de que ésta no es un verdadero instrumento para prevenir el delito ni ayuda a la rehabilitación de los jóvenes. Se la identifica con corrientes represoras de derechos, en la cual se fomenta la

privación de libertad –institucionalización- como el único camino a seguir.

Estas categorías menor, menor infractor forman el rostro del miedo. El relato constantemente resalta estereotipos que alertan la peligrosidad y estimulan un efecto en el receptor de la noticia. Por momentos es difícil dilucidar si se está frente a una nueva noticia o es la misma relatada con otros términos, debido a la recurrente imprecisión de los datos en la narrativa.

Otra cuestión a destacar es la utilización de constantes generalizaciones hacia la juventud haciendo hincapié que estas ocurren o se encuentran exclusivamente en algunas zonas de la ciudad.

Se señalan ciertos barrios o lugares de los que provienen los adolescentes, es decir, de zonas marginales, asentamientos, señaladas como las zonas rojas de la delincuencia, agudizando, produciendo y reproduciendo una y otra vez en la percepción de la ciudadanía la segregación territorial, el miedo a ciertos sectores sociales y lugares. El miedo en la narrativa periodística va construyendo percepciones acerca de qué, quiénes son amenazantes, esos otros peligrosos que hay que controlar como respuesta a la inseguridad.

Se identifica en los relatos periodísticos por un lado las víctimas de la violencia e inseguridad y por otro a los jóvenes, los cuales son demonizados como aquellos que lo único que se puede esperar es que cometan delitos. Incluso se recurre a testimonios de aquellos que son identificados

como víctimas de la inseguridad los cuales relatan desde la experiencia vivida.

Se asocia el término a problema, como los responsables directos de la inseguridad, de la delincuencia; son utilizados como los chivos expiatorios de una situación en la cual están inmersos pero no son las causas de ésta. La repetición constante de los hechos por la prensa escrita, en parte real pero en cierta manera es magnificada, alimenta una lógica en los individuos –ciudadanía– que se recluya en su casa con la sensación de inseguridad y miedo producto de la delincuencia. Este sentimiento generalizado de pánico a esos “otros peligrosos” toma sustento a partir de algunos factores: la sobre exposición y repetición del tema; utilización de cifras que no coinciden con las elaboradas por organismos o instituciones de referencia en la temática así como la consulta a “fuentes” que si bien refieren a expertos internacionales, políticos, jueces, fiscales, estas opiniones por momento se encuentran sesgadas o descontextualizadas no aportando a un debate real de los hechos. Como señalaba Bauman (2007), ‘mal’ y ‘miedo’ son siameses. La pregunta “¿qué es el mal?” es incontestable justamente porque lo que se califica de malo es aquello inentendible y/o inexplicable. El mal es aquello que desafía y rompe los esquemas de inteligibilidad y categorización del mundo. De aquí se puede rastrear una razón de la falsa asociación entre juventud y delincuencia: el miedo que se tiene a ser víctima se suma a la ignorancia de sus causas y se resuelve, psicológicamente, desplazándolo al tildársele de ‘malo’ y, socialmente, al excluirlo.

Por otra parte la mediatización de los hechos como problema público tanto a través de los discursos así como en las noticias, fomenta la constante sensación de inseguridad en la sociedad. En los reclamos de aumento de penas aún más coercitivas, comienza a permear el traspaso de los diferentes acuerdos internacionales que Uruguay ha ido ratificando, desconociendo a los adolescentes como sujetos de derechos.

En relatos periodísticos se remarca que aquellos que cometen delitos son los que se encuentran en las franjas etarias más bajas aun cuando las estadísticas indican lo contrario. Además se señala el hecho delictivo remarcando que la sanción será leve para el acto que cometió, indicando con frases tales como que entran por una puerta y salen por la otra, que se fugan constantemente del sistema penal, que delinquen porque no pasa nada, que son los que tienen a la sociedad como rehén.

Estos adolescentes en conflicto con la ley se los define como los “ni ni” –ni trabajan y ni estudian–sin embargo sería más acertado definirlos a partir de sus derechos vulnerados, situaciones de exclusión, segregación, estigmatización dentro y fuera del sistema penal. Se entra en un camino en el cual por un lado se encuentran aquellos que son identificados como una amenaza –los jóvenes –y por otro el resto de la ciudadanía que hay que proteger. Por lo que se visualiza que estos jóvenes que devienen en la crónica periodística en menores infractores ocupan el centro de atención únicamente por sus accio-



nes las cuales son tipificadas como *negativas*, como los chicos malos, que sus conductas deben ser ajustadas de forma coercitiva.

Esto genera el interrogante sobre si el sistema penal adolescente así como la política pública ¿protege o vulnera derechos?

La demanda pública por la seguridad y la respuesta legislativa acorde a este reclamo, han buscado en el encierro un mecanismo para calmar las exigencias ciudadanas que no resuelve el problema de la inseguridad pública ni contribuye a mejorar la tolerancia a la trasgresión en la convivencia social (González-Laurino, 2015, p. 955).

Como plantean Dammert y Salazar (2009), la ciudadana reclama seguridad y los gobiernos suelen responder con propuestas de control de la delincuencia. La mano dura fue la respuesta privilegiada en la región y de este modo el “populismo penal” se conformó como la alternativa más efectiva para abordar la delincuencia sin tomar en cuenta la complejidad del fenómeno y la debilidad de las instituciones y la capacidad de respuesta del Estado. La seguridad comenzó, además, a colonizar otros ámbitos de las políticas públicas y otras esferas de la vida social, así como el tema de los adolescentes que infringen la Ley Penal son colocados en la agenda pública. “De esta forma, en Uruguay la política de seguridad pública viene a sustituir la política de protección social, con las consecuencias de es-

tigmatización que trae consigo el castigo a la trasgresión” (González-Laurino: 2012: p.958).

Rafael Sanseviero (2008) afirma que ante un despliegue de políticas públicas y un discurso que se torna hegemónico en el cual se tiende a estigmatizar a los sectores juveniles, el aumento de las penas se constituye en una de las demandas actuales a las que se enfrenta el Estado. En este sentido se pregunta cuál es el papel del Estado, de las élites y del sistema educativo, cuando se observa que no existen acuerdos globales sino predominio de una única visión, visión a la que se suman, desde el Gobierno, las políticas públicas que van en una dirección y un discurso que se torna hegemónico y que es estigmatizador de sectores juveniles.

Es así como se van instaurando un tipo de política pública de seguridad que oscila entre aquellos jóvenes que no infringen la Ley y los que sí lo hacen; entre aquellos adolescentes que tienen un compartimiento apegado a lo que establecen los cánones sociales de aquellos que actúan diferente a lo que está socialmente establecido como algo anormal que tiene que ser sometido a control social coercitivo. Es en esta disyuntiva que se ubica lo que expone Morás (1992) en cuanto a que han sido históricamente la población objetivo tanto de las políticas de amparo como de protección, represión y control los niños en peligro o peligrosos, los hijos de la clase trabajadora, los pequeños mendigos, los pequeños rateros, los hijos abandonados de la masa inmigrante o de la avergonzada burguesía, los dís-

colos, los hijos de la pobreza, aquellos a quienes les fue destituida la infancia. Por lo que no toda la adolescencia es de interés político, o en otras palabras, la adolescencia concita diferentes intereses sociopolíticos. Los hijos e hijas de la pobreza ameritan el interés por la seguridad, la corrección de los incorregibles, el disciplinamiento de los indisciplinados, la protección social para poder acceder a contados derechos. Han imperado a lo largo de la historia diferentes mecanismos, aún vigentes, a los cuales son sometidos ciertos sectores sociales —principalmente los más vulnerables— que tienen como fin último la regulación de sus conductas, mediante políticas públicas que se traducen en políticas penales que legitiman la judicialización de la vida de las personas, así como el encierro, institucionalización como formas de castigo. Donde esas instituciones que son consagradas por la ley como el espacio para fomentar su integración a la sociedad sin menoscabar los derechos, se configuran en realidad como inoperantes reproduciendo situaciones de violencia y vulneración de derechos. Por lo que se visualiza como el único camino, estrategia, sea el aumento de penas punitivas, consagrandolo a la institucionalización —privación de libertad- y baja de edad de imputabilidad como la panacea de todos los problemas.

Mucha de la evidencia parece mostrar que los jóvenes que se encuentran recluidos y privados de libertad, más que un aprendizaje personal que los conduzca a la comprensión de sus actos y a una transformación de sus prácticas y de su habitus, están realizando

un primer ejercicio y experimentación de la vida en la cárcel. Sin duda los programas existentes deben transformarse profundamente para no operar como un agente más de producción de violencia y asumir un sesgo específicamente socio-educativo. Por ello, el ente que sustituya lo que fuera el INAU debe transformarse para presentarse como un espacio de oportunidades en aras de alcanzar sus objetivos, dado que las oportunidades institucionales que brinda el sistema a nivel educativo y laboral no bastan para revertir la realidad social del joven que, a su vez, se socializa con sus pares en un código que reproduce la lógica de la cárcel. El adentro y el afuera son claves sintomáticas de este código que naturaliza la lógica del preso (Viscardi y Mallo, 2010, p. 9).

Por lo tanto se debería pensar a la problemática desde una óptica más amplia, que contemple las reales causas del fenómeno, lo cual habilitaría implementar nuevas políticas que se dirijan específicamente a atender las necesidades manifiestas de esta población.

El debate debería estar centrado en la construcción de un sistema de responsabilidad penal adolescente que cuente con la formación necesaria para los funcionarios así como respetuoso de los derechos de la población que atiende. Por lo tanto sí la última opción es la privación de libertad, que está cumpla con las condiciones que establece la Ley, es decir, contemplar a los adolescentes como sujetos de derecho.

## Bibliografía

- Amén, G. (2013). *Los informativos televisivos en la era de la simulación*. Recuperado de [http://www.expe.edu.uy/expe/adjuntos.nsf/0/B2B40E8E15CF3E7403257A6300639B-D1/\\$File/Dist.%20675.12.pdf](http://www.expe.edu.uy/expe/adjuntos.nsf/0/B2B40E8E15CF3E7403257A6300639B-D1/$File/Dist.%20675.12.pdf)
- Auruguete, N. y Amadeo, B. (2012). *Encuadrando el delito: pánico moral en los periódicos argentinos*. Universidad de Salamanca. España. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=30825868008>
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En Revista *Última Década* n°23, pp. 9-32..
- (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Filardo, V. (2012) Miedos urbanos en Montevideo. Paterlain, R. y Sanseviero, R. (comp.) *Violencia, inseguridad y miedos en el Uruguay: ¿qué tienen para decir las ciencias sociales?* Recuperado de: [http://www.universidad.edu.uy/libros/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=331](http://www.universidad.edu.uy/libros/opac_css/doc_num.php?explnum_id=331)
- Filgueira, F., Errandonea, F., & Porzecanski, R. (2002). *Negociación colectiva y políticas de formación profesional*

*en el Uruguay. Capital, trabajo y Estado en el nuevo modelo de desarrollo. Diálogo social, formación profesional e institucionalidad.* Montevideo: Cinterfor /OIT.

Fonseca, L. y Mendoza C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano*, n°134. Recuperado de: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=32513409>

García Mendez, E. (1991). Niño abandonado, Niño delincuente. En *Nueva Sociedad*, n° 112. Recuperado de: <https://nuso.org/articulo/nino-abandonado-nino-delincuente/>

Garland, D. (2006). *Castigo y sociedad moderna: un estudio de teoría social.* México: Siglo XXI.

González-Laurino, C. (2015). La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, n° 13, (2), pp. 951– 962.

Instituto de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. (2014). *III Informe Anual a la Asamblea General.* Montevideo. Recuperado de: <https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/>

Jiménez-Domínguez, B. (2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud.* Recuperado de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>

Magariños, J. (1994). *Objetivos y Técnicas de la semiótica*

*de enunciados*. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Recuperado de:

<https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8676/CC081art13ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Molina, L. (2009). *¿Niños o criminales? La representación discursiva sobre los chicos pobres en la prensa gráfica*. Ponencia presentada en IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso de la ALED.

Morás, L. E. (2012). *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de Protección -Control de menores en Uruguay*. Montevideo: SERPAJ.

----- (2014) Los discursos sobre adolescentes infractores. Lecturas reduccionistas y propuestas punitivas. En *Revista Regional de Trabajo Social*, n° 61, vol. 28.

Pedernera, L. (2013). *La deriva punitiva. Espacio abierto*. Recuperado de: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Limite-al-poder-punitivo-UNICEF.pdf>

Pegoraro, J. (2003). La violencia, el orden social y el control social penal. En *Revista Brasileira de Ciencias Criminais*.

Perea Restrepo, C. M. (2005). *Joven, crimen y estigma*. Recuperado de: [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7795/joven\\_perea\\_QUORUM\\_2005.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7795/joven_perea_QUORUM_2005.pdf?sequence=1)

-Rey, G. (2005). *El cuerpo del delito. Representación y narrativas mediáticas de la seguridad ciudadana*. Colom-

bia: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.

Tijoux, M. E. (1995). Jóvenes pobres en Chile: nadando en la modernidad y la exclusión. En *Última Decada*. Recuperado de: <http://www.readalyc.org/articulo.oa?id=1950303>

Trajtenberg, N. y Eisner, M. (2016). *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UdelaR. Montevideo. Recuperado de: <http://nacvi.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2016/06/2016-Rojido-Trajtenberg-.pdf>

Vernazza, L. (2013). *Adolescencia y delito: seis contra argumentos al aumento del castigo*. Conferencia Paraninfo de la Universidad de la República. Montevideo. Recuperado de: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/adolescencia-y-delito.pdf>

----- (2015) *El dilema de las políticas de seguridad en los gobiernos de izquierda*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8085/2/TFLACSO-2015LV.pdf>

Vilches, L. (1989). *Manipulación de la información televisiva*. Barcelona: Ediciones Piados

Viscardi, N. Mallo, S. (2010) *Seguridad y Miedos: qué ciudadanía para los jóvenes. Capítulo: Violencia, Juventud y Miedos*. Montevideo: UdelaR.



## Legislación

Asociación de la Prensa Uruguaya. (2013) Código de Ética Periodística. Recuperado en: <http://www.apu.org.uy/wp-content/uploads/2013/04/C%C3%B3digo-de-%C3%A9tica-period%C3%ADstica-Versi%C3%B3n-Final-9-4-13.pdf>

Poder Legislativo (2004) *Ley N° 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia* Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

----- (2015) Ley N° 19.367. Creación del Instituto de Inclusión Social Adolescente. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19367-2015>

## Periódicos

Diario El País. Versión digital. Varios ejemplares de setiembre a octubre 2014. Recuperado de: [www.elpais.com.uy](http://www.elpais.com.uy)

Diario El Observador. Versión digital. Varios ejemplares de setiembre a octubre 2014. Recuperado de: [www.elobservador.com.uy](http://www.elobservador.com.uy)

Diario LR21. Versión digital. Varios ejemplares de setiembre a octubre 2014. Recuperado de: [www.lr21.com.uy](http://www.lr21.com.uy)

---

***Parte II***  
**Historia**

---

# Prólogo sobre Historia del Trabajo social

*Susana Cazzaniga*

Las carreras de pos grados que presentan como objeto de estudio al propio Trabajo Social comenzaron a desarrollarse en nuestro país a mediados de la década de 1990. Justamente la Maestría en Trabajo Social de la hoy Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata es la que inaugura esta línea en 1995, seguida por la de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Facultad de Trabajo Social en 1999), Universidad Nacional de Córdoba (Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Derecho, en 2005), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Facultad de Ciencias Humanas, 2014), Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2017). En el camino surgieron el Doctorado en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario (Facultad de Ciencia Política) y luego el de la Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Trabajo Social).

Veinticuatro años que dan cuenta de las apuestas no sólo por la formación de profesionales con atributos para

la investigación y la intervención, sino también por el fortalecimiento de la disciplina como parte de las Ciencias Sociales. Casi un cuarto de siglo durante el que Trabajo Social fue transitando por rutas de consolidación sin perder, por lo menos en estas instancias, el valor de las prácticas profesionales, las reflexiones críticas y la construcción de conocimientos situado en las condiciones geopolíticas que nos atraviesan. Definitivamente las carreras de Maestría en Trabajo Social junto a los Doctorados y otros estudios de pos grado, se han ido estableciendo como espacios de formación y producción de conocimientos de calidad contribuyendo a la legitimación del campo.

De esta manera estos espacios han permitido la generación de una importante acumulación, parte de ella publicada en formato de libros o disponibles en los repositorios institucionales. No obstante son elaboraciones del campo que necesitan de decisiones y apoyos institucionales como para que puedan articularse con otras instancias de producción de conocimientos y contar con una circulación más fluida. Esta publicación, de alguna manera, se hace cargo de esta necesidad.

En este apartado, tres artículos presentan aspectos relevantes de las respectivas tesis que sus autores han aprobado después de los arduos y casi siempre largos procesos investigativos que llevaron adelante.

La trayectoria histórica de Trabajo Social oficia de hilo conductor entre ellas, un tema significativo para la comprensión del campo. En efecto, la indagación acerca del

proceso de configuración de una disciplina/profesión permite la ubicación y posicionamiento argumentado de ella misma en el ahora y otorga fundamentos para recuperar continuidades, comprender momentos de ruptura y consolidar tendencias. Sostengo que los modos en que se ha realizado -y se realiza- la narrativa de la historia de Trabajo Social son ellos mismos producto de ese proceso de configuración y en particular de la disputa por los sentidos sobre el “oficio”, por lo que elucidar la trama de significaciones y las lógicas en las que se sostienen ofrecerán las claves de comprensión indispensables.

Me animo a decir que fueron los estudios de pos grado los que posibilitaron un giro epistemológico en relación con los modos más tradicionales de tener en cuenta la historia de la profesión en la Argentina, como son las tesis de Gustavo Parra (1999) y de Gabriel Britos (2000) surgidas de las Maestrías en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y de la Universidad federal de Río de Janeiro respectivamente, ambas de Brasil.

Durante mucho tiempo la historia de Trabajo Social había sido abordada en la formación de grado -y en casos aún se lo sigue haciendo- como parte de la asignatura generalmente denominada *Introducción al Servicio/Trabajo Social* impartida en el primer año de la carrera. Esta retrospectiva, en general, daba inicio en la *Historia Antigua* (Franco, 1947) repasando las diversas intervenciones sociales que pueblos y países del mundo fueron elaborando para dar respuesta a los problemas de aquellos sectores de

la población que quedaban por fuera de los circuitos productivos –tanto materiales como simbólicos- para llegar a la *Edad Contemporánea*<sup>1</sup> en la que hacen su aparición las primeras escuelas, “y es así como surgieron en el mundo, naturalmente exigidas, las primeras Escuelas de Servicio o Asistencia Social, haciéndose desde entonces imprescindibles” (Franco, 1947, p. 199).

Sobre esta forma de abordar la historia podemos señalar algunos aspectos que han tenido importantes efectos sobre los modos de entender nuestro campo. Por una parte su perspectiva descriptiva y evolucionista provoca una *ilusión* de proceso en etapas de perfeccionamiento de la profesión que lleva a considerar como *negativo* todo lo previo, colocando una meta de completud a lograr. Por otra, una confusión entre la historia de la Asistencia Social como intervención social e institucional y la historia de una disciplina y sus agentes, lo que lleva, entre muchos otros aspectos, a confusiones que se ponen en juego a la hora de la construcción de la autonomía y los modos de plantear la legitimidad del campo profesional.

Además, la exterioridad desde la que se incorpora la dimensión temporal también contribuye a estos efectos negativos en tanto desdibuja la relación inescindible entre los procesos históricos más generales y la configuración de todo campo disciplinar/profesional.

---

<sup>1</sup> Utilizo acá las categorías en que se divide a la historia durante buena parte del siglo XX, producto de las proposiciones positivistas.

En contraposición a esta perspectiva aparece lo que doy en llamar *una segunda oleada* que como ya consideré, mucho tuvo que ver con las producciones vía tesis de las Maestrías en Trabajo Social, pero que estuvo presidida por la investigación de Estela Grassi (1989) que aborda quizás en forma lateral la historia en sí misma pero que incorpora la cuestión de género como un aspecto novedoso de pensar la configuración profesional.

Estas producciones, siempre vistas en términos generales, han puesto el acento en las condiciones estructurales de la aparición de la profesión, reconociendo al capitalismo como contexto de surgimiento de un nuevo agente que garantice la producción y reproducción social. Su aporte fundamental radica en la ruptura epistemológica con el positivismo evolucionista poniendo sobre el tapete los intereses de clase que subyacen en este nuevo campo disciplinar/profesional.

Estos textos, en particular el de Gustavo Parra, pasaron a ser las nuevas fuentes en las que se basó la narrativa de la trayectoria. No obstante la valiosa contribución de este autor creo que su obra fue apropiada por las trabajadoras y los trabajadores sociales como *la historia* generalizando muchos aspectos que, desde mi perspectiva impiden la recuperación de las particularidades.

Sobre esta cuestión planteo por lo menos tres invisibilizaciones necesarias de superar si nuestra pretensión es *narrar* la historia de Trabajo Social en nuestro país.

a.- Las particularidades regionales: el surgimiento de la profesión puede generalizarse en tanto momento sociohis-

tórico en el que el Estado toma protagonismo en las formas de regulación de la sociedad y en particular en lo que refiere a las manifestaciones de la cuestión social. Sin embargo las improntas políticas locales y regionales le fueron otorgando sesgos a diferenciales que incluso han sido responsables de las autopercepciones de los propios agentes profesionales. Estudios actuales dan cuenta de ello, por ejemplo en la Provincia de Santa Fe las primeras colegas sostuvieron diferenciaciones sustantivas con las Visitadoras de Higiene, reconociéndose como profesionales de la asistencia social con autonomía, sin coincidencias con ellas excepto que se trabaja para el bienestar, el sanitario para las visitadoras con dependencia de los médicos e integral para las asistentes sociales<sup>2</sup>.

b.- La cuestión de género: este tema ya no puede ser considerado como *perspectiva de abordaje* de la historia del campo, sino como constitutivo de la propia configuración de la trayectoria. La presencia de la mujer tanto como reproductora en la profesión de los atributos conferidos por la sociedad patriarcal como rompiendo con los mismos al asumir las luchas por los derechos de las minorías, aspecto muchas veces acallado, han tensionado la propia trayectoria.

c.- El reconocimiento de la diversidad epistemológica: la teoría social crítica se configura en forma plural. Esto sig-

---

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación *El Centro De Asistentes Sociales de la Provincia de Santa Fe. Reconstrucción histórica 1946-1986*. Directora Susana Cazzaniga. Equipo Melina Chechele, Flavia Donnett, Silvia Nadalich, Yanina Quintana, Fanny Pais, Marisel Salera, Natalia Vela. Colegio de Profesionales Asistentes Sociales de la Provincia de Santa Fe. 1ª Circunscripción.



nifica que las narrativas pueden ser encaradas desde perspectivas estructuralistas, como desde aquellas que reconocen la importancia de las estructuras en complemento con la acción de los sujetos entre otras posiciones.

Es probable que existan muchos otros aspectos invisibilizados necesarios de superar para dar cuenta de narrativas que engloben las *historias mínimas* que rescaten papeles amarillos, historias de vida, concepciones, luchas y repliegues que nos permitan repensarnos como un campo disciplinar/profesional más, que ha ido poniendo mojonos, algunos necesarios de revertir, otros necesarios de profundizar y quizás otros más necesarios de problematizar. Historias abiertas, vitales, que invitan a nuevas miradas que impidan la cristalización de las mismas.

De esto hablan los artículos que a continuación siguen. En ellos se encuentra algo de lo que esta *tercera ola* sobre la historia (historias) de Trabajo Social se está desplegando en nuestro país:

La vida social humana se delimita en coordenadas temporales y espaciales particulares... comenzar por las propias herramientas con las que se trabaja... mirarlas para columbrar en ellas las ángulos de visibilidad que ofrecen, niegan, ocultan como es que tales utensillos sustituyen la voz, color, densidad y hondura de esas zonas de vida a que apuntan, o como las resaltan en su propia tonalidad

León Vega Y Zemelmann.

## **Bibliografía**

Britos, G. (2000) *Asistencia Social en Rosario: historia de una profesión*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Franco, D. (1947) *Concepto, historia y métodos de la Asistencia Social. Primera parte*. Buenos Aires: Obispado de la ciudad de Buenos Aires.

Parra, G. (1999) *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social*. Luján: Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Rosario.

# Damas, señoras y visitadoras. Intervención de las mujeres en la asistencia social en la ciudad de La Plata

*Canela Constanza Gavriła*

## **Resumen**

Este trabajo resume parte de los aportes de mi tesis de Maestría en Trabajo Social “Hermosear y Vigilar: las Visitadoras de Higiene Social UNLP en el proceso de institucionalización del Trabajo Social en Argentina (1922-1948)”, por ello el eje estará centrado en la participación de las mujeres para el abordaje de la cuestión social con antelación a la creación de la Escuela de Visitadoras como así también en la Universidad en tanto agente crucial para la normalización, organización, difusión y exclusión de conocimientos.

Para ello, desarrollaré un panorama general de las condiciones que posibilitaron el surgimiento de la Escuela. Atenderé a los modos particulares en que se organizó la asistencia social de los sectores con dificultades para

reproducir sus condiciones materiales de existencia, particularmente analizando la intervención de mujeres que, desde distintas procedencias sociales y políticas, participaron de este proceso facilitando un modo de intervención económica que benefició a usuarios de su atención, como también a distintos sectores políticos interesados en conducir armoniosamente las contradicciones del crecimiento urbano e industrial.

En primer lugar presentaré una cartografía de la asistencia social en la ciudad de La Plata en la que se analizan los principios organizativos de la intervención, los dispositivos que utilizaron, y el público a quien destinaban sus acciones durante el periodo de 1887 a 1938. En segunda instancia analizaré el rol de los y las estudiantes reformistas y junto docentes de la UNLP para la normalización, organización, difusión y exclusión de conocimientos en circulación hasta ese momento.

**Palabras clave:** asistencia social, visitadoras de higiene, profesionalización

## Introducción

Durante fines del siglo XIX y principios del XX, se produjo en Argentina una crisis respecto a las modalidades de asistencia social promovidas desde las instituciones de caridad cristiana. A partir del despliegue de la racionalidad positivista, el gobierno nacional alentó al reconocimiento de nuevas instituciones filantrópicas, benéficas, de socorros mutuos, entre otras, capaces de dar respuesta y con-

tener a los sectores más necesitados. Con ello tuvo lugar un cambio en la fundamentación filosófica de la asistencia a los pobres que removió la tradicional noción de caridad para suplantarla por una propuesta positivista liberal de “solidaridad”, fundamentada en una nueva responsabilidad del Estado encargado de organizar a las instituciones privadas abocadas a la beneficencia y recaudar impuestos para solventarla (Belmartino, 1996). Sin embargo, el Estado también sumaba sus propios esfuerzos a través de la creación de hospitales, dispensarios, oficinas de asistencia pública y otras dependencias de inspección de sanidad que, progresivamente y sobre todo a partir de la década de 1930, fueron creciendo conforme al aumento de la demanda.

La ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, fundada el 19 de noviembre de 1882, se distinguió de otras ciudades del moderno Estado nacional por ser proyectada desde la ciencia positivista. La unión entre medicina y urbanismo moderno –que incluía las obras de provisión de agua y los precarios intentos de alumbrado eléctrico- manifestó, de algún modo, la preocupación del gobierno de La Plata por conducir las formas de convivencia dentro del moderno sistema institucional. El crecimiento urbano y poblacional hizo temer el despliegue de la llamada “cuestión social” y con ella, la expansión de las epidemias, hecho que permitió que la higiene como ciencia profiláctica y disciplina médica interviniera en el proceso institucional (Vallejos, 2007, p. 53-57).

La planificación urbanística de la ciudad pretendía facilitar el ordenamiento de los y las trabajadoras de los sectores populares, a quienes no solo se aisló del casco urbano trazado entre las diagonales y circunvalación, sino que también fueron ubicados para prestar su mano de obra en los lugares donde se desarrollaron actividades vinculadas a la faena y los saladeros en zonas cercanas al Río de La Plata. Esta separación era justificada desde el discurso biomédico, donde lo salubre y lo patológico tomaron protagonismo para definir como imprescindible el aislamiento de estas actividades que podían provocar distintas enfermedades entre los habitantes de la ciudad (Vallejos, 2015, p.14-19).

Las enfermedades infecciosas constituían una preocupación para la salud, en especial luego de los brotes epidémicos en la ciudad de Buenos Aires que diezmaron la población. Sin embargo, otras prácticas y costumbres que alteraban el orden público también eran consideradas como perniciosas para la salud. La prostitución, el alcoholismo y las toxicomanías eran entendidos como “enfermedades sociales” en tanto resultaban “desviaciones” del orden pretendido. Las estrategias de intervención buscaban regular la conducta de los individuos para evitar la propagación de estas prácticas a través de un abanico de medidas que iban desde ordenanzas municipales hasta planes de educación sanitaria (Belmartino, 1996, p. 214).

De este modo, la planificación urbana pretendía no solo normalizar y disciplinar el espacio, sino también a estos cuerpos considerados “peligrosos” y su fuerza de trabajo.

Claro que esto no hubiera sido posible sin el aval normativo y científico que brindaron los médicos. El poder de este grupo profesional se incrementó progresivamente desde la formación estatal, momento en que adquirieron una mayor gravitación sobre la asistencia social a través del control de instituciones y redes de instituciones de atención en políticas sanitarias en función de la legitimidad conferida a este sector por el Estado (González Leandri, 2005). El discurso médico constituido por una voluntad de verdad sobre la intervención social ha dado un soporte institucional y de distribución del conocimiento que ejerció un poder de coacción sobre otros discursos, tal es la dimensión política de estos enunciados y su interés por anular otros sentidos. Como parte de la división sexual del conocimiento científico, este lugar privilegiado era exclusivo de los hombres. A pesar de que muchas mujeres eran graduadas en medicina, no podían acceder a cargos de gestión pública, como tampoco al dictado de clases en la universidad, hecho que demuestra dos cuestiones importantes. En principio y de acuerdo a lo sostenido por Dora Barrancos (2002), esto es parte de la tensa relación de inclusión/exclusión que enfrentaron las mujeres en la primera mitad del siglo XX, que se encontraban en la contradicción entre avanzar en autonomía y organización feminista, y a su vez lidiar con la exclusión política y también profesional. Además, este hecho evidencia cómo la ciencia médica fue un soporte fundamental para el sistema heteropatriarcal y coadyuvó a la legitimación de modelos sexuales y genéricos hegemónicos de varones y mujeres (Ledezma Prieto, 2015, p. 51),

a la vez que también aisló a las mujeres de los espacios de difusión y producción de los discursos de poder, tal como era la universidad.

Sin embargo, las mujeres se encontraban presentes en la atención socio sanitario desde la formación del Estado Nacional. Entre fines del siglo XIX y sobre todo desde comienzos del siglo XX, las mujeres fueron convocadas para el desarrollo de las áreas auxiliares de la medicina, como la enfermería, las visitas de higiene, la obstetricia y la puericultura, que pretendieron alejar a las féminas del monopolio masculino de los saberes médicos y vincularlas con actividades ligadas al cuidado y a la relación con otras mujeres (Nari 2004; Martin; 2015). La posibilidad de que las mujeres se inclinaran hacia estas nuevas ocupaciones era posible en un contexto de avanzada de las luchas feministas por la adquisición de derechos políticos y jurídicos, como por ejemplo la ley Nº 11.357, normativa que removió la inferioridad consagrada por el ordenamiento civil para las féminas, esto significó una reforma a las exigencias más escandalosas de la unión heterosexual, entre ellas, el pedido de autorización de la mujer al hombre para poder estudiar, para profesionalizarse, comerciar, testificar o pleitar; la mujer también podía administrar los bienes que poseía previo al contrato matrimonial, pero si deseaba vender o comprar sus propiedades necesitaba autorización del hombre y, a pesar de cumplir con las tareas para el sostenimiento cotidiano del grupo familiar, no era reconocida la patria potestad sobre los y las hijas, por lo



cual estas modificaciones se mantuvieron fieles al dictado patriarcal, reconociendo y legitimando el papel del varón productor y proveedor (Barrancos, 2007, p. 139).

El hecho de que fueran mujeres quienes se encargaban de las acciones de reproducción social e ideológica es parte de la división sexual del trabajo que tradicionalmente asignó el espacio de la esfera productiva/pública a los hombres y de la esfera reproductiva/privada a las mujeres, supuesto que justifica su convocatoria para las tareas de reproducción del núcleo doméstico. Carol Pateman (1995) sostiene que la división en estas esferas es la síntesis del pacto social de la Revolución Francesa donde el pacto sexual fue invisibilizado. Éste refleja un derecho patriarcal o sexual del poder de los hombres sobre las mujeres, representando un pacto dual. El contrato social expresa la historia de la libertad y el contrato sexual la historia de la sujeción, puesto que el contrato original se constituye con ambos elementos. Es a través de este mecanismo político que el patriarcado moderno se constituye, legalizando las diferencias y la forma de ambas esferas: la pública, de orden, libertad civil y política, y la privada, considerada como poco relevante para la vida política del conjunto social.

Para garantizar la división sexual del trabajo de manera cotidiana y habitual, la ideología de la diferencia sexual instituye el régimen de la heterosexualidad obligatoria que construye como norma legal y científica a la familia hetero patriarcal, lo que favorece el establecimiento de jerarquías entre los sexos a partir de la apropiación de la fuerza

productiva y creativa de las mujeres para el desarrollo del núcleo doméstico (Guillaumin, 1978; Wittig, 1992; Tabet, 1998). En esta dinámica se construye el pensamiento hetero y se fundan los roles de sexo (hombre y mujer) que actúan acordes a las necesidades exigidas para la reproducción de la especie y de la heterosexualidad en tanto régimen de dominación (Wittig, 1992). Este entramado exige la sujeción a las normas prescriptas a cada uno de los sexos-géneros, que deben ser aprendidas, difundidas y, sobre todo, efectuadas.

En este sentido, la invisibilidad de la apropiación del trabajo de las mujeres opera favorablemente sobre la base de la ideología de la diferencia sexual a través de distintos elementos, entre ellos, la censura que oculta la diferencia binaria, contradictoria y de poder que existe en el plano social entre hombres y mujeres, justificándola a través de la naturaleza (Wittig, 1992). Esta operación de naturalización y la imposibilidad de reconocer las acciones para la reproducción del núcleo doméstico como trabajo, permiten la apropiación del trabajo de las mujeres de un modo inervalorado, precarizado e invisibilizado (Federicci, 2015).

Históricamente, al interior del ámbito doméstico las mujeres desarrollaron multiplicidad de tareas: la asistencia, el cuidado, la protección, la educación, la difusión de saberes y valores morales asignados en la cultura, el control, el manejo de la economía doméstica, la alimentación, la lactancia, la higiene corporal, la higiene del vestido, el equilibrio del presupuesto familiar, la comunicación afectiva

tiva, la producción de bienestar, entre otras acciones. Todas estas tareas son feminizadas en tanto se consideran exclusivas del orden femenino, y en contraposición con las acciones del mundo masculino, “no merecerían” mayor atención puesto que no generarían bienes intercambiables en el mercado y, por lo tanto, resultan incapaces de alcanzar el estatus de trabajo, por lo que pueden desarrollarse en condiciones de máxima precariedad y polivalencia.

En la ciudad de La Plata las mujeres participaban desde distintas asociaciones laicas y católicas que intentaban paliar las necesidades económicas de sectores sociales considerados incapaces de garantizar su reproducción cotidiana. Grupos filantrópicos y católicos de mujeres sentaron las bases de políticas asistenciales que luego serían rearticuladas en la construcción del estado de bienestar (Guy, 2007, p. 27). Veamos a continuación cómo se configuraron los espacios de atención sociosanitaria en la ciudad de La Plata desde fines del siglo XIX hasta principios del siglo XX, y cómo fue la participación de las mujeres en este desarrollo, para en una segunda instancia comprender sobre que antecedentes se posará la formación profesional desde la Universidad.

### **Las mujeres en la asistencia social de la ciudad de La Plata**

En 1887 se fundó en la ciudad la Sociedad de Beneficencia (SB). Si bien desde el año 1823 el Presidente Bernardino Rivadavia había creado la primera de estas insti-

tuciones en la Ciudad de Buenos Aires, que en principio se conformaba solo de mujeres de la alta sociedad, esta composición se modificó con el crecimiento de la población extranjera y el acelerado desarrollo del mercado de trabajo a partir de 1880, cuando pasó a ser la Sociedad Nacional de Beneficencia y desde 1908 quedó bajo la dependencia del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto (Ciafardo, 1990; Ramacciotti, 2009).

La SB platense surgió casi en simultáneo con la ciudad para organizar la vigilancia y asistencia social. Fue “fundada a imagen y semejanza de la que funciona en Buenos Aires”, ya que ambas compartían la realización de una ardua tarea política y económica: organizar el funcionamiento de las instituciones dedicadas a la atención sociosanitaria y con ello garantizar al Estado provincial las condiciones básicas de supervivencia de aquellos que por razones económicas y/o afectivas no podía valerse a sí mismos. Fundamentalmente, su trabajo era administrar e inspeccionar las instituciones dedicadas a gestionar la atención de mujeres madres, niños y niñas, como las casas de maternidad, los asilos de niños expósitos, huérfanos, desamparados e inválidos.

Tal como lo menciona el Censo Municipal de 1910, esta organización se encargaba también de la administración de los Hospitales Misericordia (actual Hospital Policlínico San Martín), el Hospital de Niños, el Asilo de Huérfanos y la casa de la Maternidad, para lo cual obtenían financiamiento del Estado nacional y provincial. Su intervención

en instituciones hospitalarias, asilos de niños y patronatos buscaba auxiliar y cuidar a huérfanos y desamparados, menesterosos, ciegos e inválidos, la infancia desvalida, con el fin de “mitigar el dolor de los pobres de solemnidad, de ayudar al enfermo sin recursos a curar sus males, y de llevar algún pequeño consuelo pecuniario al desamparado” (Grau, 1954, p. 78).

Si bien todas las mujeres socias de la SB podían visitar los establecimientos a su cargo, solo las inspectoras asignadas a cada uno de ellos podían realizar sugerencias acerca de qué acciones llevar adelante a través de la confección de informes mensuales para el Consejo y para la Presidenta de la SB. El puesto en este cargo tendría una duración de dos años y eran electas, en principio, por decisión de la Presidenta y posteriormente por votación del Consejo en su rol como “Consejeras Honorarias”. Este hecho es relevante porque, según la propia institución y el Gobierno de la Provincia -que estaba a cargo de su funcionamiento-, no era necesaria una formación para la intervención, hecho que, como veremos más adelante, se modificará junto con el desarrollo de las instituciones de asistencia social. Otra de las obligaciones de las inspectoras era visitar el establecimiento a su cargo al menos una vez a la semana, proveer las necesidades ordinarias de cada uno de ellos, velar porque el reglamento interno de cada una de esas instituciones se cumpla, entregar informes escritos de su actuación, visar órdenes y “cumplir las órdenes e instrucciones que se dicten por el Consejo o la Presidenta de la Sociedad”.

El cargo de inspectora no otorgaba a estas mujeres capacidad de votar en las decisiones del Consejo, no obstante estaba revestido de cierta autoridad por ser quienes articulaban la relación de una tríada importante para el sostenimiento de la vida de parte de los sectores populares, a saber: las instituciones de asistencia (hospitales, maternidad, asilos), las damas de la sociedad de beneficencia, y mediante ellas, el gobierno de la provincia. El relevamiento de las condiciones en que se encontraban las instituciones, las visitas a las niñas y niños al menos una vez a la semana, la provisión de necesidades específicas, el control del presupuesto, entre otras acciones, las constituía en un engraje fundamental para el funcionamiento de la asistencia social, como también las reafirmaba en el desarrollo de las tareas feminizadas para la reproducción cotidiana de las condiciones de vida, aunque desde un espacio público que permitió a estas mujeres hacer de la “performance de la caridad” un acto de reconocimiento político (Guy, 2011).

Dada la importancia de estas tareas, sobre todo por lo redituable que resultaban para el Estado, desde el Reglamento de la SB se pretendía garantizar la permanencia y discreción en los cargos mediante la exigencia escrita de un compromiso exclusivo, una suerte de consagración matrimonial con la institución, donde cualquier infidelidad institucional era penada con la expulsión de aquellas Inspectoras o Consejeras que formaran parte de otro directorio o de corporaciones de otras instituciones. Esta exigencia sugiere que, si bien estas inspectoras no eran formadas

profesionalmente, constituían un capital importante de conocimientos sobre el funcionamiento interno de las instituciones, por lo cual se intentaba retenerlas en tanto eran poseedoras de saberes indispensables para la intervención y administración. Esta reglamentación sobre los espacios de participación encuentra también su fundamento en que las damas de la SB controlaban los principales hospitales de la zona -que aún siguen siendo de referencia para la provincia-, entonces, si alguna de estas mujeres partía a otra institución, se perderían “insumos” de la maquinaria de la atención social.

Estas tareas de las instituciones de beneficencia, en particular las de la SB, facilitaron al Estado contar con mano de obra que organizara la reproducción social de los sectores que no podían garantizar materialmente su supervivencia cotidiana. El Estado hizo uso de la fuerza de trabajo de las damas de la caridad de un modo polivalente que le permitía no solo abaratar los gastos de reproducción social de los habitantes del Estado y garantizar el control bajo su órbita a través de las múltiples funciones ejercidas por estas mujeres (inspección, educación, gestión de personal en las instituciones a su cargo, etc.); sino también valerse de mano de obra experimentada sin intercambiar estipendio alguno.

Además de la SB había otras instituciones de carácter laico, como la Sociedad de Beneficencia Francesa “Dames Francaises Bienefaisance”, fundada en 1908. Contó con alrededor de cien socios y socias, y se dedicaba mayormente

a dar amparo y ayuda económica a individuos pertenecientes a la colectividad, entregando ropas, alimentos e incluso juguetes. Una de las tareas destacadas era la atención a mujeres viudas y sus hijos, quienes eran beneficiarios de ciertas donaciones luego de la visita de las inspectoras de esta Sociedad. De manera similar funcionaba la Sociedad Italiana de Beneficencia Hospédale Umberto I -posteriormente Hospital Italiano-, creada en 1886. Nucleó a más de mil doscientos socios, hecho que no resulta llamativo dado el elevado número de residentes italianos que habitaban en la capital. Puesto que muchos italianos vivían y trabajaban en la ciudad, se organizaron como comunidad para garantizar el sustento de aquellos que dependían de una ayuda porque tenían inconvenientes causados por enfermedad, abandono o falta de trabajo.

Recordemos que la ciudad de La Plata contaba con un alto índice de inmigrantes que, a diferencia de los italianos y los españoles, eran menos en cantidad pero también se organizaban en sociedades de socorros mutuos que procuraban mantener la cultura de sus países de origen y atender a la salud y otras necesidades vitales de la comunidad (Vallejos, 2015, p. 39). En la organización de sociedades de socorros mutuos se identificaban “los paisanos”, pero también se sumaban camaradas de trabajo. Así, desde finales del siglo XIX, se formaron más de veinte mutualidades en la ciudad que desplegaron su actividad hasta alrededor de 1920, cuando cesaron las inmigraciones masivas en el país. Estas prácticas de apoyo mutuo entre inmigrantes se hicie-



ron extensivas entre compañeros de oficio, hecho que permitió fortalecer el temprano movimiento obrero argentino con las experiencias de sus inmigrantes.

Otro grupo de mujeres que también se dedicó al abordaje de la niñez abandonada fue la Sociedad Protectora de la Infancia. Fundada en 1905 por iniciativa de la dirección y personal docente de la Escuela Superior Mixta N° 3 de La Plata, pretendía convocar a “grupos de vecinos” que se organizarían de manera supuestamente autónoma para “llenar sus propósitos a favor de la niñez necesitada”. Su principal objetivo era cooperar con el éxito de la tarea educacional. Al igual que otros colectivos ya mencionados, éste también se ocupaba de proveer una atención de orden material y moral, aunque se diferenciaba por entregar una ayuda de orden intelectual. De esta manera, la Sociedad Protectora de la Primera Infancia se encargó tanto de entregar alimentos, asistencia médica, libros, útiles y medicamentos, a los y las niñas; como así también de garantizarles becas para estudiar en otras ciudades, incluso en el extranjero; a la vez que motorizaron la creación de colonias escolares, visitas vacacionales, organización de bibliotecas para los y las niñas, brindaron conferencias para la divulgación de temas relacionados a los estudios primarios, entre otros, e incluso cooperaron en la publicación de tesis y estudios que fueran utilizables por niñas y niños.

Si bien en el estatuto no se menciona quiénes son las que se dedican a cada tarea, sí están mencionadas las más de treinta mujeres que eran parte de la comisión directiva

y de la comisión auxiliar, como también las más de cincuenta socias protectoras. El interés por la elevación intelectual de los niños y las niñas de los sectores populares distingue esta ayuda social de las otras que limitaban su acción a la entrega de paliativos alimentarios y de cuidado. Esta fuerte dedicación a la formación de los y las niñas es un elemento común con las acciones de asistencia social que realizaba el socialismo y el anarquismo, cuyo interés en la difusión educativa pretendía elevar culturalmente a los obreros para asegurar mejores condiciones de vida. Cabe aclarar que si bien el socialismo argentino no pretendía la transformación de condiciones materiales de existencia, procuró producir pequeñas reformas desde la instrucción cultural. Ejemplo de ello fue la promoción educativa en materia de higiene, salubridad y vivienda para el proletariado, hecho que los ligó a las primeras filas del reformismo sanitario (Barrancos, 1996, p. 177).

Otro agente importante en la intervención fue la iglesia católica. Mediante la encíclica *Rerum Novarum* fomentó la solidaridad y organización de los trabajadores, hecho que generó disputas con los sectores de izquierda respecto a quién capitalizaría tales luchas (Belmartino, 1996, p. 224). Sin embargo, la institución católica ya realizaba su intervención con antelación a la formación del Estado nacional teniendo bajo su dominio a gran parte de las instituciones encargadas de atender a los sectores empobrecidos, abandonados y/o carentes de atención a la salud, precediendo a la Sociedad de Beneficencia y a las organizaciones de so-

corros mutuos. Entre las principales congregaciones religiosas dedicadas a la beneficencia y a la caridad en la ciudad estaban las Damas de la Providencia, Instituto Sagrada Familia, Nuestra Señora de Luján y San Vicente de Paul. Las primeras se dedicaban a la recaudación de fondos para el sostenimiento de su obra caritativa y además educaban en la fe cristiana a niñas que carecían de medios para la instrucción.

Las Damas de San Vicente de Paul realizaban obras de caridad, esgrimiendo una excusa que diera permiso a la visita. Una de las modalidades era ingresar al hogar de personas de los sectores populares y ofrecer “un ramillete de bonos espirituales” que consistían en un socorro material y moral. En este ramillete se incluían los bienes necesarios para la vida cotidiana, como alimentos, ropas, remedios, entre otros, además, entregaban instrucción moral y religiosa. En el “Manual del Socio de San Vicente de Paul para las Visitas a Domicilio” de 1888, se detalla el objetivo de las mismas: “Por el medio del bono y socorro material, nos introducimos en la casa del pobre y por consiguiente facilitamos la distribución del bono espiritual, cuyo valor es la santificación recíproca del visitador y de los visitados” (1888, p. 7).

La propuesta de intervención de las mujeres de San Vicente de Paul era utilizar la visita para ingresar a la casa, ser partícipes de momentos de cotidianidad que pudieran convertirse en ocasiones para habilitar un diálogo del cual obtener información sobre el grupo, y además, educar

en la doctrina cristiana a las familias pobres. Como señala Oliva (2015), estas visitas no solo eran para la provisión de recursos indispensables para la reproducción social y la palabra cristiana, sino que también se hacían eco de las demandas colectivas y ofrecían ayuda para dar cuenta de una necesidad grupal y no de una exigencia individual (p. 58- 63).

Tantos las mujeres nucleadas en Sociedades de Beneficencia así como las mujeres que participaban en entidades religiosas, llevaron adelante acciones que facilitaron la intervención sobre las carencias que dificultaban la reproducción cotidiana de una manera sistemática y organizada. De este modo, le permitían al gobierno provincial tener conocimiento acerca de cuántas personas eran atendidas en los hospitales, dispensarios de salud, albergues de niños y casas de madres. A su vez, en estas prácticas aparecen modos de intervención que posteriormente serán constitutivos de la profesionalización de la disciplina, tal como la visita, la inspección, el relevamiento de información, el registro de su acción, el ingreso en la vida privada, la educación moral e higiénica, entre otros. Andrea Oliva refiere a que estas modalidades de intervención, como suministro de recursos, las visitas de control, de vigilancia de las condiciones de trabajo y también de profilaxis y control de las condiciones de vida, configuraron el campo profesional, sobre todo en la ciudad de Buenos Aires (2015, p. 57-96). Para el caso de La Plata encontramos que hay modos similares de intervención, particularmente estas prácticas fueron realizadas por los grupos de mujeres de San Vicen-

te de Paul que se dedicaban al suministro de recursos y también a inculcar educación moral y cristiana. En el caso de las Inspectoras de la SB, tomaron a su cargo las visitas de control a las instituciones dedicadas a la asistencia de personas hospitalizadas y de mujeres madres y niños. Es importante señalar que las acciones de estas mujeres resultaron imprescindibles para la posterior articulación de un sistema de sanitario y de atención infantil de la ciudad de La Plata (Colángelo, 2008, p. 35-39).

### *Los y las burócratas de la asistencia social municipal*

Las acciones para paliar las necesidades de los sectores populares, de los niños y de las madres no solo pretendían la elevación moral de quien obtenía la ayuda o de la misma inspectora o visitadora que entregaba la donación, eran también una estrategia interventiva que buscaba vigilar y controlar a los grupos imposibilitados de garantizar su reproducción material y afectiva de manera cotidiana, con el fin de evitar la alteración del ordenamiento pretendido por los sectores liberales y conservadores a cargo de las distintas esferas estatales. Por tal razón se trató de incidir, en principio, de manera desarticulada pero haciendo presente al Estado mediante distintas estrategias.

Desde el año 1885 existía una pequeña enfermería encargada de atender primeros auxilios. Ubicada en la zona céntrica por pedido de la policía, al poco tiempo y como consecuencia del elevado crecimiento poblacional de la ciudad, este primer servicio resultó insuficiente. En 1890, con la Ley N° 2338 se crea la Asistencia Pública (AP) de la

ciudad, encargada de la Dirección y Superintendencia de todos los establecimientos sanitarios, en dependencia del gobierno de la provincia. La obligación de la AP era brindar atención médica de urgencia y de manera gratuita, también realizaban placas radiográficas y entregaban medicamentos. Su radio de acción llegaba hasta los barrios periféricos, aunque por el crecimiento de la región entre las décadas de 1910 y 1920 las zonas de Ensenada, Berisso, Melchor Romero y Los Hornos lograron tener su sede con personal técnico y administrativo, junto a modernos medios de locomoción propios. Si bien dependía del Consejo de Higiene Provincial, materialmente fue el Poder Ejecutivo municipal quien se responsabilizó de su mantenimiento efectivo hasta 1911, cuando pasa a ser sección de la Salubridad Pública de la provincia de Buenos Aires por la Ley N° 3.360 (Sempe, 1969, p. 23).

Quienes hacían uso de los servicios de la AP debían justificar la necesidad de acceder a ellos mediante su “libreta de pobre”. Una vez en la institución se les confeccionaba una ficha de identificación (Sempe, 1969, p. 24) para tener mayor información acerca de quién se atendía, sus condiciones de vida y el grupo de convivencia, instrumento sumamente útil para el control social y sanitario de los sectores pobres. Esta práctica será retomada en la formación profesional de las visitadoras de higiene social. Sin embargo, para el caso de la AP resulta curioso que no se mencione en las memorias anuales quiénes son las personas que hacen estas fichas, tampoco quiénes atendían en primera instancia a las personas recién llegadas a los consultorios,

quién los derivaba y ordenaba en alguna instancia posterior de atención.

No sabemos con certeza quiénes eran las personas encargadas de realizar las tareas que facilitaban las labores de los médicos y de la burocracia sociosanitaria, quiénes comunicaban y tomaban nota de los datos que presentaban las personas que se acercaban, ni tampoco sabemos cómo confeccionaban los informes sobre su vida cotidiana. No obstante, sabiendo que la AP dependía de las acciones de inspección y control que realizaban las mujeres de la SB en las instituciones a su cargo (Grau, 1954, p. 71), podríamos suponer que la participación de las mujeres se extendía a la realización de estas tareas de auxilio y conexión entre “usuarios” de servicios socio sanitarios y trabajadores y trabajadoras, aunque no podría afirmar que eran las únicas en tal desempeño.

Además de la AP, el gobierno municipal también contaba con una oficina de atención sociosanitaria dependiente de la Inspección de Sanidad. Ésta brindaba servicios médicos básicos a quienes tenían la libreta de pobre y se encargaba de realizar acciones de inspección a clubes, bares, comercios y prostíbulos, como así también acciones de difusión para el cuidado sanitario. Realizaba inspecciones de orden corporal como exámenes médicos a conductores de vehículos, a aspirantes a ocupar puestos en la administración comunal y a obreros dependientes de la municipalidad, asimismo constataba enfermedades de empleados municipales y podía realizar informes periciales a los efec-

tos de la Ley de Accidentes de Trabajo ante el Departamento Provincial del Trabajo y de los Tribunales. Pero además de ocuparse de pobres, inspeccionar las condiciones físicas de conductores, aspirantes y trabajadores del municipio, y ser partícipes en procesos judiciales acerca de la salubridad de los trabajadores, la Inspección se encargó con mucho énfasis del control de enfermedades venéreas a través de la realización de análisis a las trabajadoras sexuales y usuarios hombres que pudieran estar infectados por el consumo de sus servicios. El interés por el control de la salud de las trabajadoras sexuales era parte de una larga cruzada desde el municipio en contra de la reglamentación de la prostitución. Tal era la lucha emprendida desde la ciudad que logró abolir el trabajo sexual en el año 1935 mediante la ordenanza N° 128, la que se adelantó dos años a la Ley de Profilaxis Social.

En este caso tampoco son mencionadas quiénes son las personas que se acercan a los y las afectadas, quiénes atienden, arman las fichas y recepcionan a los pacientes. Solo aparecen mencionados los médicos a cargo de los consultorios, mientras que las tareas auxiliares no son siquiera citadas.

*El aumento de la demanda de atención  
en la asistencia social*

La intervención sobre la cuestión social que realizaban desde fines del siglo XIX, inspectoras, mujeres de órdenes religiosas, visitadoras, médicos, burócratas y “agentes sin nombre”, muestra la pretensión por prestar un abordaje



más completo de las problemáticas sociosanitarias. Las demandas colectivas por mejores condiciones de vida hicieron que el Estado interviniera para atenuar posibles conflictos, buscando al mismo tiempo educar y fortalecer la mano de obra activa y a los niños y niñas que engrosarían las filas del proletariado local.

Durante la década de 1920, se produce en la región un despliegue de nuevas instituciones de atención sociosanitarias que pretendían abordar dos problemáticas principales, por una parte, la intervención en las zonas aledañas al casco urbano para el combate contra la tuberculosis y, por otra, abordar en toda la región la higiene materno infantil. Es así que, en 1922, se creó el primer dispensario antituberculoso de la Liga Popular contra la Tuberculosis de La Plata y el dispensario para el tratamiento del tracoma en Tolosa. Con la apertura de estos espacios el gobierno municipal y provincial se hacía eco de las campañas y lucha contra la tuberculosis, enfermedad que, si bien era foco de la medicina social, recién en la década de 1930 será objeto de políticas públicas. Esta enfermedad era vinculada a los sectores populares porque dadas sus precarias condiciones de vida podían infectarse con facilidad. Recordemos que el bacilo de Koch que transmitía la enfermedad se encontraba en lugares hacinados y poco ventilados, por ello el principal sector que se buscaba controlar y educar estaba conformado por aquellos que vivían en condiciones paupérrimas, aunque toda la sociedad era susceptible de contagio. Durante las primeras décadas del siglo XX, esta enfermedad era un signo de degeneración y de decadencia

material y espiritual de los individuos, aunque en ella también radicó una posibilidad de crear escenarios saludables alternativos. En el año 1935 se creó otro dispensario en la ciudad por intermedio de acciones llevadas adelante por la Cruzada Nacional contra la Tuberculosis.

Otra de las problemáticas sociosanitarias por abordar fue el vínculo madre-hijo. La ciudad capital contaba con una única maternidad provincial existente desde 1908, a la que se sumó el dispensario de lactantes Carlos Ferreira fundado en 1928. En paralelo, la SB proyectaba la creación de una Casa Cuna e Instituto de Puericultura, contando en 1935 con la aprobación del Senado de la provincia de Buenos Aires, en tanto sus obras se iniciaron en 1938 y culminaron en 1942. Es importante señalar que este aumento en la cantidad de instituciones dedicadas a la atención materno infantil en la región de La Plata, Berisso y Ensenada se mantendrá durante el gobierno peronista, aunque con antelación a la llegada al poder de Juan Domingo Perón había en la zona más de cincuenta instituciones dedicadas a la cuestión.

Si bien las políticas sanitarias y asistencialistas de las primeras décadas del siglo XX tuvieron como eje la preocupación por la cuestión social —evidente en la pobreza, la marginalidad y el desarrollo de enfermedades—, también estaba presente la cuestión de las mujeres madres y trabajadoras (Suriano, 2002) en tanto el control de los métodos de regulación de la reproducción y la elevada tasa de mortalidad infantil colocó en el centro de la escena la pre-

ocupación por el desarrollo del núcleo doméstico. En este sentido, el discurso médico apeló a la búsqueda de multiplicidad de mecanismos para que las mujeres asuman la maternidad como único destino en la sociedad (Nari, 2004; Biernat y Ramacciotti, 2013).

La coyuntura de 1920 y 1940 guarda particularidades importantes de señalar. Durante la década de 1920 opera un cambio en la atención sociosanitaria, iniciándose un período de crisis en que algunas dificultades respecto a la atención se pretenden resolver con una mayor incidencia estatal. Al mismo tiempo, se pone en cuestionamiento la atención dedicada desde las instituciones de beneficencia, la SB (Grau, 1949) y las mutualidades de socorros mutuos, hecho que será evidente en la primera mitad de la década de 1940, pero será mayormente abordada por el peronismo (Belmartino, 2005, p. 76). Uno de los elementos a considerar es que, luego de la primera guerra mundial, se detuvo el flujo inmigratorio que ingresaba al país, lo que provocó fuertes debates sobre cómo formar una población nativa sana y fuerte que fuera útil para el desarrollo productivo nacional frente a la ausencia de los “blancos” proletarios llegados de Europa. Esto no solo era una preocupación de orden cuantitativo, sino también cualitativo, y dada la incidencia que tenía el poder médico en la definición de políticas sociales, se buscaron respuestas en esa tónica. Dos problemas centrales para el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la población eran la mortalidad infantil y el descenso del número de nacimientos, problemas tanto de origen demográfico como social. Las inmi-

graciones masivas, las migraciones internas del campo a la ciudad producidas en la región por la crisis de 1930, la rápida urbanización, el trabajo femenino, entre otras, eran consideradas causantes de las problemáticas del desarrollo familiar y debían ser corregidas. Los principales focos de este malestar recaían en las mujeres madres sin compañía masculina o que trabajaban fuera del espacio doméstico, en los hijos e hijas ilegítimas, en la infancia abandonada y en el descenso de la natalidad, hechos que impactaban en las nuevas costumbres y que desestabilizaron los patrones normativos de reproducción social (Biernat y Ramacciotti, 2013, p. 37).

Si bien estas problemáticas eran parte del acelerado ritmo de crecimiento urbano de la región, quienes aparecieron como responsables de los cambios en las costumbres fueron las mujeres madres, sobre todo de los sectores populares (Grassi, 1989; Lobato 2000; Nari, 2004; Biernat y Ramacciotti, 2014).

En la ciudad, el malestar económico de la década de 1930 no sólo se evidenció en el crecimiento de las instituciones de atención sociosanitaria, también se tradujo en un aumento de la demanda de servicios médicos y asistenciales a la Asistencia Pública local que superó el cincuenta por ciento del trabajo que previamente realizaba. Por este motivo, desde el año 1932 se reorganizaron los servicios que brindaba la Asistencia Pública, con la aprobación del Consejo General de Higiene y del Poder Ejecutivo, a fin de garantizar la atención médica de urgencia todos los días

para “toda persona sin distinción de clases ni categoría, absolutamente gratuita”. Además, buscaron garantizar la asistencia a través de médicos a domicilio y en consultorios “para aquellas personas que posean certificado de pobreza, como así también para los que careciendo de dicho comprobante hagan presumir la necesidad de utilizar servicios de Asistencia Pública”. El nuevo reglamento evidenció dos cuestiones: por una parte, la preocupación por el aumento de los sectores empobrecidos que necesitaban de la atención gratuita, y por otro, la extensión del servicio de visitas a los hogares de los sectores menos favorecidos y la incipiente necesidad de auxiliar estas acciones, para lo cual fueron convocados los practicantes no graduados en ciencias médicas.

Con este aumento en la demanda de los servicios de asistencia, se utilizó como estrategia la difusión educativa de la higiene a fin de lograr una mayor inserción en los sectores populares sobre los que reposaba el peligro de “degeneración” de la raza y desmoralización social. Dos leyes provinciales se proponían atacar la raíz de estos males socio sanitarios de la región: la Ley N° 4.377 de “Profilaxis de la tuberculosis” sancionada el 9 de enero de 1936, que perseguía la prevención y educación de la población, sobre todo de los sectores trabajadores; y la Ley N° 4.547 de “Protección a la infancia”, con la que se creó una dirección con el mismo nombre a fin de controlar los establecimientos e instituciones que se encargaban de los menores de edad. En los debates para la sanción de cada una de estas

legislaciones se reflejó la necesidad de realizar una asistencia social organizada con fines científicos, incluso se mencionó el interés por “crear un cuerpo de visitadoras”, pero la idea no prosperó desde el Estado.

La preocupación por la formación profesional de quienes intervendrían en la atención de las mujeres madres, niños, niñas, trabajadores y trabajadoras de sectores populares, también se manifestó desde otras dos instituciones. Por un lado, la Liga Popular de Lucha contra la Tuberculosis de la Provincia de Buenos Aires, que atendía a infectados de tuberculosis y realizaba visitas domiciliarias, proponía que las visitadoras de la institución tuvieran un tiempo de tres meses de práctica en el desempeño de sus tareas: visitar domicilios para ver las condiciones de las familias afectadas y persuadirlos para que se acercaran a alguno de los dispensarios, asistir a quienes se allegaran al centro de salud y entregar alimentos a los enfermos. Con las exigencias de práctica y experiencia se procuraba mejorar el servicio de atención que prestaba la Liga en un período en que aumentaba la demanda de 13.703 personas en 1936 a 14.373 en 1937. Tal era la petición de sus servicios que en 1938 se logró instalar otro preventorio donde se internaron a niños infectados, aislados de sus familias y con un tratamiento higiénico y dietético afín a las exigencias de atención.

Parece evidente que con el aumento de la demanda de la atención sociosanitaria de los sectores más carenciados se exigía una mayor especialización para el desarrollo de la

tarea de asistencia social capaz de organizar y abaratar los costos de atención desde un ordenamiento científico.

Por su parte, el Cuerpo Médico Escolar de la provincia de Buenos Aires formaba visitadoras de higiene escolar desde 1927. Éstas se dedicaban a educar e instruir a los niños y a sus familias en hábitos higiénicos, también realizaban conferencias y propaganda en las escuelas, hecho que facilitó la promoción de la medicalización de los niños escolares. Las visitadoras encargadas de trabajar junto a los escolares confeccionaban las fichas antropométricas de los niños, estudiaban las psicopatologías de aquellos con algún tipo de retardo madurativo, e inculcaban hábitos de higiene en la lucha contra la tuberculosis.

Este complejo abordaje de la atención social y la presión por profesionalizar la visita, la vigilancia, la difusión de conocimientos y el relevo de información, nos indican varias cuestiones. En principio, como ya hemos desarrollado, desde fines del siglo XIX hubo distintas estrategias de intervención en el control de la cuestión social a fin de evitar conflictos sociales por parte de los sectores imposibilitados de reproducir su existencia diaria debido a sus condiciones materiales. Por eso, desde la SB, obras de caridad, asistencia pública, dispensarios, entre otras instituciones, se intentó garantizar las condiciones básicas para la reproducción cotidiana de los habitantes (por ejemplo, a través de donaciones de ropa, alimentos, albergue, atención sanitaria gratuita, etc.). De estas prácticas se desprendieron distintos dispositivos que facilitaron el trabajo, como la

inspección, la vigilancia, la observación, la realización de fichas e informes que, de alguna manera, fueron delineando los modos de intervención y los dispositivos para la obtención de información, que sostuvieron como constante la participación de las mujeres, a pesar de que en el caso de la inspección sanitaria municipal solo podemos suponerlo porque no aparecen mencionadas. No obstante, a partir de la década de 1930, con el aumento del malestar social producido por la crisis económica internacional, se hace necesario dar respuesta desde el Estado para abordar las problemáticas de reproducción social.

### **La influencia de la Conferencia Nacional de Asistencia Social**

La nueva década se iniciaba con un claro reclamo de los sectores populares y de los sectores dominantes exigiendo una mayor intervención del Estado. En una coyuntura de democracia restringida, iniciada por un período de intervencionismo militar conocido como “la restauración conservadora” que desplazó del poder ejecutivo a Hipólito Yrigoyen, líder de la UCR, para dar lugar al gobierno de la Concordancia (De Luque y Scaltritti, 2011), desde el Estado se buscaban soluciones al malestar económico afrontado por trabajadores rurales y urbanos con el objetivo de evitar conflictos sociales. En ese contexto, el Ministerio de Relaciones Exteriores y de Culto a cargo de Carlos Saavedra Lamas convocó a la Primera Conferencia Nacional de Asistencia Social a celebrarse en la ciudad de Buenos Aires durante el mes de noviembre de 1933. Tal como señala



Claudia Krmpotic (2011), este evento constituye un antecedente significativo en el proceso de profesionalización de la ayuda social, como así también un nuevo punto de partida en la conformación de políticas sociales en función de la redefinición que establece el Estado en materia de intervención y que servirán de referencia para las que desarrolló el peronismo posteriormente (p. 41-43).

Para la Conferencia fueron convocadas distintas instituciones públicas y privadas dedicadas a la asistencia social con el fin de debatir y proyectar estrategias para la centralización de acciones a fin de maximizar los esfuerzos de obras de asistencia social pública y privada. El objetivo particular era poder desarticular posibles conflictos sociales desprendidos de la crisis y la miseria a través de la unidad de esfuerzos y la flexibilidad en las acciones de todas las organizaciones dedicadas a la asistencia social. Para ello resultaba imprescindible presentar las acciones que realizaban las obras de asistencia en todo el país, fueran de orden católico, científico, liberal o socialista, a fin de adaptar la asistencia a técnicas modernas y compartir las experiencias con el propósito de mejorar los métodos y sus resultados.

La jornada se dividió en más de treinta secciones dedicadas al tratamiento de problemas referidos a la organización y a la centralización de la asistencia, entre ellos: el financiamiento, la construcción de nuevos hospitales y asilos, la proyección de acciones de prevención, entre otras. Particularmente en las secciones dedicadas a los debates

sobre los modos en que se realizaba la asistencia social se indicaron quiénes eran los sujetos con los que trabajaban las obras, así se destacan: Asistencia de la Madre y el Recién Nacido (Sección 14), Asistencia y Protección de la Primera y la Segunda Infancia (Secciones 16 y 17), Asistencia a Enfermos Comunes de hospitales (Sección 18), Coordinación de la Asistencia a Enfermos Comunes (Sección 19) y otra diez secciones de la número veinte a la número treinta dedicadas a la asistencia de enfermedades particulares: enfermos infectocontagiosos, tuberculosos, leprosos, alienados, frenasténicos, infectados de tracoma, pacientes con enfermedades tropicales, con paludismo, personas que padecían cáncer, con ceguera, sordera y mutismo.

La séptima sección de la conferencia estuvo destinada exclusivamente a la formación del personal para las obras de Asistencia Social. Enfermeras, visitadoras de higiene social, asistentes sociales y superintendentes de usina eran los sujetos definidos en la conferencia como los encargados de intervenir en la asistencia social. A cada uno de ellos les corresponderían distintas funciones y acciones destinadas a remediar los efectos de la miseria o luchar contra las causas que generaban el malestar. Como ya hemos mencionado, durante este período la asistencia social era pensada como una estrategia integral en términos de asistencia socio sanitaria con un importante peso de la medicina para la definición de políticas de acción. De algún modo, en esta etapa de formación de la profesión se hace evidente el carácter indefinido del Trabajo Social,

concibiéndose múltiples áreas de incumbencia profesional que finalmente confluirán en la misma disciplina, aunque mantenían diferencias entre las funciones profesionales. El Dr Alberto Zwanck, médico partícipe de la creación de la EVHS UBA y de la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino, fue relator en la sección respecto del personal que debía estar en las obras de asistencia social. Allí manifestó:

Que toda obra de Asistencia Social incorpore a su personal Visitadoras de Higiene Social o Asistentes Sociales –según sea la finalidad de la Obra- diplomados en institutos de capacidad docente reconocida oficialmente de manera que puedan desarrollar su programa de acción de acuerdo con los principios y procedimientos técnicos del Servicio Social, única forma científica de lograr un rendimiento social y económico que las convierta en organizaciones de utilidad pública (Zwanck, 1934, p. 48).

Es interesante la insistencia de Zwanck en la incorporación de visitadoras y asistentes diplomados y con conocimiento de las técnicas adecuadas para la intervención. El interés por profesionalizar a quienes se dedicarían a estas obras pretendía de algún modo garantizar un personal capaz de afrontar soluciones a las refracciones de la cuestión social desde un abordaje científico y no sólo voluntario como sucedía hasta el momento. Para ello proponían dos modelos de trabajadores para la asistencia: visitadoras y

asistentes sociales que debían tener un aval institucional sobre su formación, aunque Zwanck no refiere cuál sería el organismo capaz de llevar adelante esa tarea.

Pilades Dezeo, quien también disertó en la misma sección que su compañero de Cátedra y del Instituto de Higiene Médica y Preventiva de la Facultad de Ciencias Médicas UBA, y de la EVHS UBA Alberto Zwanck, tomó el guante para responder sobre quiénes formarían a las profesionales. En su exposición “Escuelas de Visitadoras de Higiene Social (Sus fines, organización, programas y métodos de enseñanza)”, propuso que:

Las Escuelas de Visitadoras de Higiene Social deben funcionar anexas a las cátedras o institutos de Higiene de las Facultades de Medicina de las Universidades, única forma de garantizar la capacidad docente de la escuela, y por lo tanto la idoneidad de las egresadas (Dezeo, 1934, p.49).

Dezeo insistió en la centralidad de las universidades para la formación profesional de las visitadoras. Seguramente desde su espíritu reformista, este médico consideraba que las acciones educativas del nuevo grupo profesional animarían a la elevación intelectual de los sectores populares. Dezeo podía plantear esta propuesta porque desde 1924 era parte de la EVHS UBA, por lo cual entendía que la preparación técnica de agentes permitiría ayudar en la organización de las instituciones de medicina preventiva y asistencia.

En la ciudad de La Plata, como hemos visto, ya se desarrollaba la asistencia social y también estaban los cursos para visitadoras de higiene escolar. Sin embargo, al poco tiempo de la Conferencia Nacional de Asistencia Social, la UNLP se hará eco de esta demanda. Veremos a continuación cuál era el escenario universitario platense para que la propuesta de creación de la Escuela para Visitadoras de Higiene Social pudiera efectivizarse.

### **El proyecto de exclaustación científica de los reformistas de la UNLP**

Antes de referirnos a la UNLP es necesario historizar brevemente cómo se construyó esta casa de altos estudios en la ciudad higiénica. A partir de 1885, la administración del joven Estado argentino asume la responsabilidad de sostener una política educativa de mantenimiento y dirección de la educación superior a través de la Ley Nº 1.597 que delineó el marco jurídico para el despliegue del modelo científico educativo centrado en tres áreas: Medicina, Derecho y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Esta ley no sugería el modo en que las casas de estudio debían desarrollar la promoción científica y profesional, vacío que fue capitalizado por los hombres de la elite política gobernante que se vieron posibilitados a desplegar su proyecto como dirigencia liberal. Las universidades existentes para fines del siglo XIX, como Buenos Aires y Córdoba, fueron nacionalizadas y quedaron bajo control estatal. Hombres de la elite que ocupaban cargos políticos también podían

hacer uso de las cátedras y monopolizar la producción de saberes y conocimientos sobre la sociedad. No obstante, estos reductos eran insuficientes, generando que otras elites regionales exigieran la creación de universidades en sus provincias donde formar a su dirigencia local, ejemplo de ello son Santa Fe (1889-1890) y La Plata (1890-1897). Las universidades no solo se dedicaron al control de los saberes expertos –como a la expulsión de otros sistemas de conocimientos- y a la formación de la elite dirigente, asimismo se hicieron cargo de la formación de profesionales y recursos técnicos requeridos para las distintas dependencias de la burocracia estatal (Buchbinder, 2005; Graciano, 2008; Lorenzo, 2016).

Desde la capital de la provincia de Buenos Aires se impulsó la nacionalización de la Universidad provincial de La Plata en el año 1905 y desde allí se promovió un modelo de “universidad nueva” abocada a las tareas extensionistas con las que intentaba diferenciarse del profesionalismo de la UBA (Vallejo, 2007). A pesar de contar con un bajo presupuesto y reducido número de alumnos, Joaquín V. González, ministro de Instrucción Pública del gobierno del Presidente Manuel Quintana, se proponía la construcción de una universidad capaz de continuar la construcción de conocimientos desde las ciencias naturales, especialmente agronomía y veterinaria (profesiones que resultaban útiles a la burguesía terrateniente de la provincia), y sumar la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales orientada al estudio empírico de los problemas sociales y políticos. Con

esta propuesta aspiraba a generar una educación liberal y moderna similar a las universidades anglosajonas por su sentido práctico y utilitario, donde la producción de conocimientos favoreciera el desarrollo de una clase dirigente regional capaz de conducir el proceso de modernización político y social (Buchbinder, 2005, p. 81-84).

Durante la gestión de Joaquín V. González como presidente de la UNLP, se impulsó la investigación y experimentación, se crearon laboratorios, institutos de investigación, nuevas carreras y nuevas facultades, como la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Un elemento destacado de su propuesta era la exclaustación del conocimiento científico, es decir, la difusión de los conocimientos producidos en la universidad a través de la extensión universitaria, planeando investigaciones enmarcadas en proyectos de reforma social fundados en la ciencia. De algún modo, mediante las prácticas de extensión la universidad delineó y construyó posibles respuestas a las preocupaciones de los sectores gobernantes respecto de los sectores trabajadores y populares.

La universidad moderna construida por González funcionó como centro de formación de recursos técnicos y profesionales que articularon redes intelectuales entre pares. Durante los años 1910-1930, distintos nucleamientos de sectores estudiantiles y docentes diseñaron proyectos y alternativas de construcción del conocimiento e inserción política en la sociedad. Entre ellos se destacan emprendimientos intelectuales como el del grupo Renovación, in-

tegrado por graduados y estudiantes que contaron entre sus acciones con la publicación de la revista Valoraciones. La acción de este grupo se basaba en la crítica al academicismo y formalismo en el saber, la participación en el gobierno de la universidad, la solidaridad obrero-estudiantil, la oposición al elitismo universitario y el afianzamiento de la identidad latinoamericana. Tal como señala Graciano (1999), este posicionamiento expresaba la impugnación a los valores culturales dominantes en la universidad y la sociedad argentina. Una de las figuras principales del período fue Alejandro Korn, médico psiquiatra y filósofo, también profesor en las universidades de Buenos Aires y de La Plata, que fue uno de los pilares para la formación intelectual de los jóvenes universitarios. Si bien desde fines del siglo XIX era parte del radicalismo e incluso fue diputado provincial, desde la década de 1920 se acercó progresivamente al pensamiento del socialismo a través de la figura de Juan B. Justo. La atracción por las ideas neokantianas orientadas a la crítica y superación del positivismo en amplios sectores de estudiantes y graduados, se hizo evidente en el seguimiento del grupo Renovación al Partido Socialista cuando el “maestro” decidió involucrarse íntimamente con estos sectores (Graciano, 1999, p. 75- 76).

El interés por intervenir en la instrucción y elevación cultural de los sectores populares, sobre todo de los trabajadores, será una política temprana asumida por la UNLP, aunque quedará efectivizada con el triunfo del movimiento reformista. Aún resta indagar desde qué otras áreas del conocimiento asumieron el compromi-



so de involucrarse con los sectores populares. Veamos a continuación la experiencia realizada por los estudiantes de medicina, algunos que posteriormente influirán en la creación de la EVHS UNLP.

*La Escuela Preparatoria de Medicina  
y la Reforma Universitaria*

La Reforma Universitaria, iniciada en Córdoba en el año 1918 y propagada rápidamente a las ciudades de Buenos Aires y de La Plata, se constituyó como un acontecimiento trascendental para la vida universitaria argentina. En esta exigencia del cuerpo estudiantil se manifestó la incapacidad de las universidades para actualizar sus programas de estudio y su matrícula docente, pero sobre todo, dejó al descubierto la negativa de incluir a los estudiantes en el gobierno de la universidad. La situación política nacional, tensada por las críticas al gobierno radical, además del clima de reforma y represión sobre los sectores trabajadores, favoreció el despliegue de reivindicaciones del movimiento estudiantil que invitaba a inscribirse en un proceso de mayor alcance: el de la lucha por la democratización política y el acceso a ella de los sectores medios de la sociedad (Portantiero, 1978).

El movimiento estudiantil platense manifestó su rechazo a la política universitaria un año después que sus compañeros de la Federación Universitaria Cordobesa. La Federación Universitaria de La Plata inició una secuencia político insurreccional entre octubre de 1919 y junio de 1920 con la “Huelga Grande”. Las acciones del movimiento reformis-

ta platense abarcaron un amplio pliego de solicitudes para exigir una transformación de la cultura institucional universitaria. En principio, exigieron la renovación de su sistema de enseñanza y que se removieran los cargos directivos y docentes de las facultades de la UNLP, como así también demandaron la incorporación de egresados y estudiantes reformistas para que participen en distintas cátedras.

La crítica que el movimiento estudiantil realizó al ordenamiento de la UNLP, incluyó el cuestionamiento de las bases inglesas del modelo universitario al que se contraponía un modelo latinoamericanista. La intención por construir conocimientos que no estuvieran guiados por modelos extranjeros, como tampoco monopolizados por la burguesía, afirmaba la vieja posición de la UNLP en materia de extensión y trabajo social. Los estudiantes pedían el acceso del proletariado a la universidad con el fin de vincular sus luchas con el ideal político de la justicia social (De Lucía, 2001, p. 25).

Con la renuncia del entonces presidente Rodolfo Rivarola y con la llegada de Carlos Melo a la presidencia de la UNLP, los estudiantes lograron que se efectivizara su programa de lucha: participación en el gobierno universitario, asistencia libre y libertad de cátedra, participación estudiantil y de los egresados en el consejo académico, establecimiento de concursos para la designación de profesores, renovación del plantel docente, reforma de los planes de estudio a fin de promover la investigación científica y una educación humanista (Graciano, 2008, p. 63).

En la década de 1930, con la avanzada del gobierno de facto encabezado por el general Félix Uriburu, la intervención de la universidad y la pretensión de restaurar el orden jerárquico, autoritario y tradicionalista en las casas de altos estudios, se echaron atrás los sueños reformistas. Sin embargo, con la llegada de Agustín P. Justo al poder ejecutivo nacional en 1932, los estudiantes volvieron a tener participación en el gobierno universitario (Castiñeiras, 1938). De este modo, los años '30 se caracterizaron por ser el momento en que los estudiantes reformistas se incorporaron de manera decisiva a la vida política nacional mediante la participación en partidos políticos vinculados con las luchas de los sectores trabajadores y medios, hecho que los llevó a vincularse íntimamente con el Partido Socialista (Graciano, 1999, p. 85- 86).

En la primera mitad de la década de 1940, la relación de fuerzas al interior de la universidad parecía a favor de los estudiantes reformistas. En el año 1941 resultó electo presidente de la UNLP el Dr. Alfredo Palacios y con él se reanimó el proyecto de plasmar un programa orgánico de Universidad capaz de gestar alternativas políticas que demandaba la realidad (Vallejos, 2007, p. 409- 411). Con las fuerzas políticas universitarias de su lado, los estudiantes y, posteriormente, graduados reformistas, promovieron la creación de cursos y espacios de formación profesional que dieran respuesta a las necesidades político económicas de su contexto particular.

En este contexto de disputa político académica, los estudiantes no solo hicieron uso de las estrategias de acción directa como la huelga o toma de facultades, sino que también difundieron sus debates respecto de la formación profesional al interior de la universidad como parte de sus preocupaciones. Muestra de ello es La Revista del Centro de Estudiantes de Medicina, publicada entre los años 1921 y 1925. En la primera época establecida entre 1921- 1922, publicaron tres números en los que se identificaron como parte de la vanguardia reformista. En esas publicaciones exigieron cortar con la dependencia que la Escuela Preparatoria de Medicina mantenía con la Facultad porteña, donde los estudiantes cursaban los últimos dos años de su formación profesional, mientras los primeros tres eran realizados en la ciudad de La Plata. En sus páginas reflexionaron acerca de las competencias que les cabían en tanto universitarios reformistas, en especial sobre la extensión universitaria de los conocimientos a los sectores populares.

La lucha iniciada por estos grupos estudiantiles para conseguir el reconocimiento como Facultad de Ciencias Médicas debió esperar hasta el año 1936. Este hito institucional posibilitó la creación y el desarrollo de cátedras encargadas de la formación y de la producción de conocimientos en el ámbito académico, como fueron las cátedras de Higiene Médica y Preventiva en 1936 a cargo del Dr. Pilades Dezeo y también la cátedra de Clínica Obstétrica creada en 1937, cuyo docente titular concursado fue el Dr. Victorio Monteverde. Ambas cátedras se abocarían a pro-

blemáticas específicas de la cuestión social, por una parte, a la problemática de la higiene y la prevención de las enfermedades sociales, y por otra, a la relación madre-hijo desde la obstetricia. Incluso ambas compartirían proyectos de extensión para la difusión de sus conocimientos. Vale destacar que no es casual el encuentro de estas dos cátedras puesto que la preocupación por la atención de las mujeres madres y los niños parecían reunir a estas dos áreas de conocimiento. En el mismo año en que estas cátedras son concursadas también se llevaba adelante la aprobación de la Ley Nacional Nº 12.341, mediante la que se estableció la creación de la Dirección de Maternidad e Infancia, instaurada sobre la base del Departamento Nacional de Higiene y la Sección de Asistencia y Protección a la Infancia. El objetivo principal de esta nueva dirección sería combatir la morbimortalidad infantil y amparar a la mujer en su condición de madre “o futura madre”. Además, la creación de esta dirección pretendía estudiar la higiene social de la infancia, llevar adelante la inspección de las instituciones oficiales y privadas que se ocuparan de la protección y asistencia a madres e hijos, realizar propaganda de los postulados de higiene social y eugenesia, sobre todo en puericultura e higiene infantil. Tal como hemos citado con antelación, esta mayor intervención estatal sobre el binomio madre-hijo exigió una modificación de los servicios de salud, como también la formación de agentes que llevaran adelante campañas y controles. Si bien no aparecen citadas quiénes podrían ser las encargadas de tales tareas, de acuerdo al funcionamiento de la asistencia social y la be-

ineficencia, eran féminas quienes se encargaban de la atención a las mujeres madres y a la infancia desvalida.

La nueva Dirección planeaba la creación de una Escuela de Servicio Social de la Infancia y también la creación de una Escuela de Puericultura a fin de garantizar una intervención organizada según patrones comunes. Más allá de los alcances que hayan tenido estas escuelas, -y que no serán abordados en esta tesis por la amplitud que sugieren-, es interesante considerar que esta ley promueve la profesionalización de la asistencia, en especial de quienes trabajaban con niños y madres, mediante un abordaje que conjugue el Servicio Social con la Puericultura y Obstetricia. Esta novedosa propuesta no había sido parte de las currículas disponible en los años '30 por la EVHS UBA y tampoco por la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino en la ciudad de Buenos Aires. En cambio, para los médicos de la UNLP resultarán de importancia cardinal e incluso serán dos de las cuatro especializaciones sugeridas por la EVHS local.

No obstante el encuentro de ambas cátedras, y la participación del Jefe de la Cátedra de Obstetricia en la EVHS como también en los ciclos de radioconferencias, será Píldes Dezeo quien, un año después de iniciado su cargo, impulsará el proyecto de creación de una Escuela para Visitadoras de Higiene Social con el fin de ampliar la acción de asistencia social que se llevaba adelante en todo el país, prestando especial atención a la cuestión de las mujeres madres y niños.

*La Creación de la Escuela para Visitadoras  
de Higiene Social de la UNLP*

En el año 1937, el reciente profesor titular de Higiene médica y preventiva Pilades Dezeo junto con Alberto Zambosco llevarán adelante la presentación al Consejo Académico del proyecto para la creación de la Escuela para Visitadoras de Higiene. El proyecto titulado “Escuela de Visitadoras de Higiene Médica y Preventiva” -que luego es mencionado como Escuela para Visitadoras de Higiene Social- se presentó como parte del avance alcanzado por las ciencias médicas, en particular la higiene preventiva, pero también como parte de un movimiento mayor a nivel internacional iniciado por la Liga Internacional de las Naciones y la Cruz Roja, contando a nivel regional con el antecedente de la EVHS UBA, y también con la I Conferencia Nacional de Asistencia Social. La justificación del proyecto se basó en que era imprescindible la formación de un agente auxiliar de la medicina preventiva para el avance mismo de la ciencia, en tanto estas profesionales podrían “enfocar los factores sociales que acompañan a los netamente médicos”.

El objetivo de la formación de este personal sanitario auxiliar era permitir a las organizaciones de medicina preventiva un mayor rendimiento económico social a través de la ejecución de las siguientes funciones: realizar propaganda y educación popular en materia de higiene y medicina preventiva con el objetivo de modificar hábitos y atraer al individuo y la familia hacia las organizaciones sanitarias; presentar al médico los antecedentes sociales y económi-

cos involucrados en el malestar de los individuos, educar a quienes estuvieran afectados a fin de garantizar el cumplimiento de las prescripciones médicas y, por último, “ser un agente del servicio social, contribuyendo a la mejor organización de las instituciones de medicina preventiva” (Dezeo, 1938, p.1).

Reparemos por un momento en lo que implica el concepto economizar, muy citado por los médicos a cargo de la formación profesional. La posibilidad de economizar permite aumentar las reservas mediante la reducción de la inversión para la realización de un determinado producto elaborado o la entrega de un servicio a terceros, hecho que facilita una mayor ganancia a partir de invertir exiguos recursos para tal fin. Es decir, que si el objetivo era abaratar los costos de la intervención sobre la cuestión social mediante una intervención educativa y de carácter preventivo para facilitar a las instituciones sanitarias la reducción de gastos en la atención de personas afectadas por tuberculosis, embarazos complejos, enfermedades congénitas, entre otros, no podemos pasar por alto que la estrategia preventiva también se valía del uso de la fuerza de trabajo de las mujeres, que mediante labores sin límites de tiempo y no reguladas formalmente facilitaban la desvalorización de su trabajo.

Históricamente las mujeres habían facilitado la atención de los sectores desvalidos para reproducir sus condiciones cotidianas de vida (niños, ancianos, enfermos, entre otros), pero a partir de la década del '30 ya había



un mercado de trabajo claramente delineado (educación a madres y niños, inspección a posibles afectados por las enfermedades venéreas, atención y prevención de la tuberculosis, etc.) en el que el Estado y sus agentes pretendían involucrarse a través de una mano de obra que no pusiera en peligro los privilegios de los médicos varones. Pero además de ser trabajadoras supuestamente dóciles, también debían ser instruidas. Así lo sostiene Dezeo en el Discurso Inaugural de la EVHS UNLP:

Es menester también poseer el conocimiento de una técnica adecuada para el estudio y solución de cada problema que la realidad social ofrece a fin de acrecentar la eficacia del esfuerzo no malgastando energías en soluciones intuitivas, incompletas, a veces hasta contraproducentes, por falta de la guía que da la experiencia y la ciencia del servicio social (Dezeo, 1938, p. 7).

Es decir, que más allá de las buenas intenciones de las mujeres que realizaban la asistencia social de manera privada o pública, la UNLP apeló a garantizar una formación técnica bajo el auspicio de la ciencia que evitara el malgasto de energías, y también de dinero, en soluciones que no resultaran definitivas.

El derrotero burocrático para la aprobación del proyecto de creación de la EVHS implicó el debate en distintas comisiones del Rectorado de la UNLP, donde se podría dirimir la utilidad y sostenibilidad de la nueva profesión. En su

tratamiento, la Comisión de Enseñanza aconsejó la aprobación de dicho proyecto por formar parte del “gran” movimiento de asistencia social que se está realizando en el país, cuya primera referencia era la I Conferencia de Asistencia Social sucedida cuatro años antes. A pesar de este primer sostén, la Comisión de Economía y Finanzas se negó a dar el total apoyo pecuniario y sugirió que lo soliciten en los próximos años. A fin de que funcionara ofrecía un plan de pagos para docentes en función del arancel que pagarían las estudiantes. Esto demuestra el carácter subalterno al que se expulsaba a la nueva carrera, pero también la decisión desde la Universidad de reforzar el circuito económico de precariedad e infravaloración que la división sexual del trabajo establecía para las mujeres.

El llamamiento exclusivo a las féminas para la formación en la EVHS no tuvo explicitaciones. Incluso dentro de las comisiones que trataron el proyecto no mencionaron, y menos aun cuestionaron, la convocatoria feminizada, lo que demuestra el poder de la ideología de la diferencia sexual. No solo las autoridades de la Universidad alentaban la subordinación de la EVHS, incluso los estudiantes de la Facultad de Medicina, reconocidos por su trayectoria reformista y combativa en la ciudad de La Plata, celebraron la presentación del proyecto de creación de la EVHS puesto que estaría “subordinado a las necesidades de una organización sanitaria eficiente”. En especial, porque esa posición subordinada suponía, entre otras cosas, no comprometer los recursos asignados en el presupuesto para la Facultad de Ciencias Médicas.

El espacio de cursada destinado fue la Escuela de Señoritas Liceo Víctor Mercante, a cargo de la Dra. en Biología Juana Cortelezzi, a quien Pilades Dezeo llamó en el discurso inaugural de la escuela “la colaboradora invisible” (1938, p. 2), a pesar de los importantes aportes materiales que hizo al desarrollo de la EVHS. La Escuela de Señoritas era un espacio propicio para el desarrollo de tareas educativas puesto que contaba con aulas y laboratorios libres durante el horario vespertino que podían suplir las carencias edilicias de la Facultad de Ciencias Médicas. La Escuela de Señoritas Liceo Víctor Mercante es una de las escuelas que forma el sistema pre-universitario de la UNLP. Su matrícula era exclusivamente de mujeres y daba una formación de seis años a sus estudiantes. Allí también se brindaban distintos cursos para las jóvenes en el nivel secundario y para graduadas, buscando formar una comunidad educativa intergeneracional de mujeres. Entre los cursos estaba la enseñanza de la cultura e idioma alemán dictado por el Instituto Cultural Argentino Germano. Un mes después de iniciados los cursos para la Escuela de Visitadoras de Higiene Social, comenzaron a funcionar Cursos de Cocina de corta duración y también Cursos de Economía doméstica destinados a las estudiantes de años superiores. El Liceo prestaría sus instalaciones también a las reuniones de la Comisión Femenina del Club Universitario, quienes también celebraron allí la constitución de la Sección Femenina del Club.

En el discurso inaugural de la EVHS, Dezeo (1938) destacó que la amplitud del campo de la medicina preventi-

va no podía ser colmada por los esfuerzos de los médicos, y por ello, su carácter social reclamaba la incorporación de nuevos elementos a fin de completar la obra médica con la social que, “día a día, la realidad exige”. La preocupación del médico higienista versó sobre las distintas fases del círculo de la miseria, que unida con la enfermedad y la muerte precoz, impedían el reajuste social de una parte importante de la población. La necesidad de intervención sobre los conflictos y las enfermedades sociales, como la tuberculosis, el alcoholismo, la sífilis, pretendía remediar la degeneración de la raza, temor en boga por los sectores eugenésicos que encontraban en estos males la pérdida de la nación. Si bien estas cuestiones interesaron a médicos, jueces, educadores, sacerdotes, entre otros, las mujeres aparecen como las indicadas para esta función, ya que por sus “sentimientos altruistas” y ser fuente inagotable de “perseverancia, resignación y paciencia”, resultaron “insustituibles”.

Las características amorosas y altruistas adjudicadas a las mujeres no eran suficientes para la intervención sobre la cuestión social, de hecho las obras realizadas por la caridad y la beneficencia ya no podían auxiliar las necesidades de “los nuevos desplazados”. Era necesaria una formación en salud pública, profilaxis y prevención social, que permitiría a las visitadoras “luchar con eficacia contra la intemperancia de las costumbres, contra la morbimortalidad materna e infantil, contra las enfermedades que desgastan al individuo, abrevian la vida o taran la descendencia, degenerando la raza” (Dezeo, 1938, p.10-11). La

EVHS establecía una formación de dos años, el primero de orden preparatorio y común a todas, y el segundo dedicado a alguna de las especializaciones ofrecidas: visitadora de higiene escolar, visitadora para la profilaxis de la tuberculosis, visitadora en puericultura, y por último, visitadora para puericultura y obstetricia. Cada una de ellas requería distintos antecedentes, por ejemplo, las estudiantes que se especializaran en Profilaxis de Tuberculosis o Puericultura se les demandaba comprobar el cursado de estudios secundarios, normales o especiales, incluso siendo parciales, y en caso de no ser así deberían rendir un examen de ingreso. A las interesadas en el tratamiento de la Higiene Escolar se les pedía la presentación del título de maestra; mientras que a las dedicadas a la especialización en Obstetricia y Puericultura se les solicitaba ser parteras diplomadas de la UNLP o alumnas de tercer año de dicha escuela, a condición de seguir el segundo año de la EVHS, luego de finalizado el tercero como obstetras. Este recorrido previo exigido a las jóvenes interesadas, como también el hecho de que pagaran sus estudios, sugiere que las estudiantes pertenecían a una clase media ascendente, y que en su interés por participar como agentes del servicio social laico podían solventar los gastos de su formación como profesionales universitarias (Di Liscia, 2014; Gavrila, 2016).

Prescriptivamente, las labores que a ellas correspondían eran: trabajar junto al médico para la conservación o restablecimiento de la salud individual o colectiva, realizar propaganda para atraer al individuo o a la familia a la ins-

titución preventiva o curativa, presentar los antecedentes mórbidos o económicos sociales de la situación que debían remediar, entre otros trabajos.

Resulta destacable que en estas acciones de las visitadoras también hubo un trabajo de orden intelectual a través del estudio sistemático de las condiciones de vida de las personas afectadas junto con la presentación de dichos informes. Sin embargo, estas tareas no son reconocidas como parte del quehacer profesional, lo que refuerza su lugar subalterno. Se esperaba, además, que las visitadoras interpretaran la opinión técnica del médico para que educaran a los sujetos en las causas sociales de sus males. Esta multiplicidad de acciones era el complemento de la acción social médica que los mismos galenos dejaban de cumplir para dar paso a una nueva profesional que auxiliara la totalidad del tratamiento, a pesar de que el diagnóstico final fuera privilegio de este grupo de poder en el ámbito sanitario. La multiplicidad de tareas que debían cubrir las visitadoras suponía una innata capacidad de contención, ayuda en la resolución de problemas y una disponibilidad sin límites que se asocia con los roles atribuidos socialmente a las mujeres. Con esta situación, el Estado como principal empleador se favorecería de la polivalencia funcional de estas profesionales que educaban, curaban, prevenían, hacían informes, vigilaban, vulgarizaban los saberes médicos, etc.

### **A modo de cierre**

A lo largo de este artículo he presentado cómo se organizó la asistencia social en la ciudad de La Plata desde

el momento de su fundación y el rol central que ocuparon las mujeres a través de la ejecución de las labores básicas para la reproducción social de los sectores mas vulnerables. En el texto se puede evidenciar como se produjo una transformación en relación a la asistencia, en principio solo pretendía paliar necesidades básicas a fin de evitar conflictos sociales, mediante acciones de la SB, obras de caridad, dispensarios de salud e incluso la asistencia pública, entre otros, que establecieron distintos dispositivos de intervención como la vigilancia, la inspección, la realización de fichas e informes, la observación, que, de alguna manera, fueron delineando los modos de trabajo y estrategias para la obtención de información, que tuvieron de manera sostenida la participación de las féminas. Avanzada la década de 1920 y de 1930 con el crecimiento de la intervención estatal y la demanda por mejoras en la atención la profesionalización de la asistencia resultó imprescindible, y parte de la nueva profesión se asentó sobre los dispositivos ya utilizados con antelación, como también en las mismas agentes de intervención, es decir, en las mujeres, quienes a la luz de los médicos resultaban agentes para una intervención económica.

Este derrotero hacia la profesionalización de la asistencia social fue asumido por la UNLP como parte de su trayectoria en intervención social, pero, encontró una coyuntura clave para hacerlo luego de que los estudiantes y médicos reformistas se hallaran en cátedras cruciales para la intervención social como fue la de Higiene Médica y Preventiva. La voluntad de exclaustración del conoci-

miento y el interés por elevar a los sectores populares en la cultura científica, convocó a mujeres de sectores medios a formarse en la nueva Escuela para Visitadoras de Higiene Social.

En función de la multiplicidad de tareas educativas y preventivas asignadas a las visitadoras fue posible economizar la intervención y facilitar a las instituciones sanitarias la reducción de gastos de atención en personas que así lo requerían. Estas estrategias profesionales se valieron no solo de la historia de trabajos feminizados, sino que también hicieron uso de la fuerza de trabajo de las mujeres sin límites de tiempo y sin regulación formal para el mismo, cuestión que aun resulta un frente de disputa para el colectivo profesional.

## **Bibliografía**

Armus, D (2000). *El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En Lobato, M. Nueva Historia Argentina, Tomo V.* Buenos Aires: Sudamericana

Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950.* Buenos Aires: EDHASA.

Barrancos, D. (1996) *La escena iluminada.* Buenos Aires: Plus Ultra.

Barrancos, D. (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres.* Buenos Aires: FCE.

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos.* Buenos Aires: Sudamericana.



- Becerra, M. (2009). *Marxismo y feminismo en el primer socialismo argentino. Enrique del Valle Iberlucea*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Belmartino, S. (1996). Las obras sociales: continuidad o ruptura en la Argentina de los años 40. En Lobato, M. (ed.) *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en la Argentina*. (pp. 211-246) Buenos Aires: Biblos.
- Belmartino, S. (2005). *La atención médica argentina en el siglo XX. Instituciones y procesos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Biagini, H, (comp.) (2001). *La universidad de la Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: Edulp.
- Biernat, C. (2015). El proceso de centralización del Departamento Nacional de Higiene (1880- 1944) En Biernat, C., Ramacciotti, K. y Cerdá, J.M. (Ed.), *La salud pública y la enfermería en la Argentina*. (pp.47- 83) Bernal: Universidad Nacional de Quilmes editorial.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K (2013) *Crecer y Multiplicarse. La política sanitaria materno infantil. Argentina, 1900-1960*. Buenos Aires: Biblos.
- Bravo, C. y Landaburu, A. (2000) Maternidad, cuestión social y perspectiva católica. Tucumán, fines del siglo XIX, en Gil Lozano, F. et al., *Historia de las mujeres en Argentina*, Buenos Aires: Taurus.
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Buschini, J. (2016). Surgimiento y desarrollo temprano de la ocupación de dietistas en Argentina, *Avances del Cesor*, XIII (15), pp. 135-156. Recuperado de: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index>
- Carballeda, A. (2006). *El trabajo social desde una mirada histórica centrada en la intervención*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Castel, R. (2008). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Castiñeiras, J. (1938). *Historia de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: UNLP.
- Cerdá, JM. (2015). Política social y salud. En Biernat, C., Ramacciotti, K. y Cerdá, J.M. (Ed.), *La salud pública y la enfermería en la Argentina*. (pp.19-46) Bernal: Universidad Nacional de Quilmes editorial.
- Ciafardo, O. (1990). *Caridad y control social: Las sociedades de beneficencia en la ciudad de Buenos Aires (1880-1930)*. Tesis de maestría. FLACSO.
- Colángelo, M.A. (2001) *Un abordaje del abandono infantil. El hospital zonal especializaco "Dr. Noel H. Sbarra" de La Plata*. La Plata: Ediciones Casa Cuna.
- Colectivo Precarias a la Deriva (2004). *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Federici, S. y Cox, N. (1975). Contraatacando desde la cocina. En Federici, S. (2013) *Revolución en punto cero*.

*Trabajo doméstico, reproducción y lucha feminista.* (pp. 51-70) Madrid: Traficantes de sueños.

De Luque, S. y Scaltritti, M. (2006) Una década de transición: el estado y la sociedad argentinos durante los años '30", en Pasados presentes (pp.117-158). Buenos Aires: Dialektik.

Di Liscia, M.S. (2014). Renovación de la historia sobre instituciones, profesionales y salud. En Biernat, C. y Ramacciotti, K. (Ed.) *Historia de la salud y la enfermedad. Bajo la lupa de las ciencias sociales* (pp. 117- 129). Buenos Aires: Biblos.

Di Liscia M. S. y Billorou, M.J. (2005) *Cuadernos de las visitadoras de higiene. Fuentes para una historia regional de género.* Santa Rosa: Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Edulpam, Cuadernos del Instituto, nº 2.

Eraso, Y. (2009). *Mujeres y asistencia social en Latinoamérica, siglos XIX y XX. Argentina, Colombia, México, Perú y Uruguay.* Córdoba: Alción.

Frederic, S, Graciano, O. y Soprano G. (comp.) (2010). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas.* Rosario: Prohistoria.

Gavrila, C. (2014) *Algunas consideraciones sobre las implicancias del trabajo femenino en la génesis y legitimación del trabajo social (1924-1938).* (En línea). Trabajo presentado en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. Dis-

ponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4773/ev.4773.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4773/ev.4773.pdf)

Gavrila, C. (2016) División sexual del trabajo, régimen político de la heterosexualidad y género. Multiplicando las categorías útiles para el análisis histórico de las mujeres. En Arias, A.C. y López, M.D. (Ed.) (2016) *Indisciplinas. Reflexiones sobre la práctica metodológica en Ciencias Sociales. Diálogos entre investigadores/as en formación de la UNLP*, EDULP- FILOSURFER , La Plata.

Gavrila, C. (2016) Prevenir y persuadir. La radio y las visitadoras de higiene en las décadas de 1930 y 1940 en la ciudad de La Plata. *Avances del Cesor*, XIII (15), 93-111. Recuperado de: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/article/view/v13n15a05>

González Leandri, R. (1998). *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires, 1852-1886*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Graciano, O. (1999). Entre cultura y política: La Universidad Popular Alejandro Korn. 1937- 1950. *Trabajos y Comunicaciones*, 2da época, 71-119. nº25. La Plata.

Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes editorial.

Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social: el control de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Humanitas.

- Guy, D. (2011). *Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar*. Caridad y creación de derechos en Argentina. Buenos Aires: Prometeo.
- Krmpotic, C. (2002) *La conferencia nacional de asistencia social. los debates en torno al progreso, a la pobreza y la intervención estatal*. Buenos Aires: Espacio.
- Ledesma Prieto, N.M.F. (2016). *“La revolución sexual de nuestro tiempo” El discurso médico anarquista sobre el control de la natalidad, la maternidad y el placer sexual. Argentina 1931- 1951*. Buenos Aires: Biblos.
- Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869- 1960)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lorenzo, M. F. (2016). *“Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad” Las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martín, A.L. (2015). Mujeres y enfermería. Un asociación temprana y estable, 1886- 1940. En Biernat, C., Cerdá, J. M. y Ramacciotti, K. (Ed.), *La salud pública y la enfermería en Argentina* (pp. 257- 286). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Miranda, M. y Vallejo, G. (2005.) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires.: Siglo veintiuno.
- Nari, M (2002) El feminismo frente a la cuestión de la mujer en las primeras décadas del siglo XX. En Suriano, J. *La cuestión social en la Argentina 1870-1943*. pp. 277-300. Buenos Aires: La Colmena.

- Nari, M (2000) Maternidad política y feminismo. En Gil Lozano, F. ; Pita, V. e Ini, M.G. *Historia de las mujeres en Argentina*. Siglo XX. Buenos Aires: Taurus.
- Nari, M. (2004). *Políticas de Maternidad y Maternalismo Político*. Buenos Aires: Biblos.
- Oliva, A. (2007). *Trabajo social y lucha de clases*. Buenos Aires: Imago mundi.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. México: Antrhopos/UAM.
- Portantiero, JC (1978) *Estudiantes y política en América Latina. 1918- 1938 el procesod e la reforma universitaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ramacciotti, K. (2010) Administración sanitaria. Reformas y resultados obtenidos. 1946-1955. En Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (comp.) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (1880 a la actualidad)* Buenos Aires: UNGS - Prometeo.
- Ramacciotti, K. y Valobra, A. (2011) Modernas esculapios: acción política e inserción profesional. En Lizette, J. y Scarzanella, E. (Ed.). *Género y Ciencia en América Latina: mujeres en la academia y en la clínica*. (23-51). Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Ramacciotti, K. y Valobra, A (2015) Feminización y profesionalización de la enfermería. En Biernat, C. y Ramacciotti, K. (Ed.), *Historia de la salud y la enfermedad. Bajo la lupa de las ciencias sociales* (pp. 287-313). Buenos Aires: Biblos.

- Suriano, J. (2002). *La cuestión social en la Argentina 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena.
- Tabet, P. (2005). Las manos, los instrumentos y las armas. En Curiel, O. y Falquet, J. (comp) *El patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas*. (57- 129) Buenos Aires: Brecha Lésbica.
- Terán, O. (1987). *Positivismo y nación en la Argentina*. Buenos Aires: Punto Sur.
- Testa, D. (2012) ¡SOS Vacunas! Tensiones entre Estado y sociedad civil (1957-1971). En Biernat, C. y Ramacciotti, K. (editoras), *Políticas Sociales. Entre Demandas y Resistencias, Argentina, 1930-1970*, Buenos Aires, Biblos.
- Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la cultura científica argentina. Ciudad y Universidad (1882-1955)*. Madrid: CSIC.
- Vallejo, G (2015) *Proyecto urbano y sectores populares en la génesis de La Plata*. Rosario: Prehistoria.
- Wittig, M. (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

### **Bibliografía, memorias y actas**

- Actas I Conferencia Nacional de Asistencia Social (1933). Buenos Aires. Tomo I y Tomo II.
- Actas de las Sesiones Consejo Académico UNLP 1937.
- Censo de la ciudad de La Plata. Año 1910. La Plata: Talleres Gráficos.

Dezeo, P. O. (1938) Conferencia Inaugural de los cursos de la Escuela para Visitadoras de Higiene Social. En *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas de La Plata*.

Estatutos de la Sociedad Protectora de la Infancia. 1905. La Plata. Talleres “La Popular”. La Plata.

Fundamentos del Proyecto de Creación de la Escuela para Visitadoras de Higiene. 1937. Universidad Nacional de La Plata. Mesa de entrada. Expte CM N° 90.

Grau, C. (1954) *La sanidad en las ciudades y pueblos de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Archivo histórico.

Labor comunal. Libro de cesiones del año 1937. Honorable Cámara de Diputados de Provincia de Buenos Aires.

Manual del Socio de San Vicente de Paul para las Visitas a Domicilio. (1888) Buenos Aires: Imprenta de “La voz de la iglesia”.

Memoria anual de la Asistencia Pública 1937 (1938). La Plata: Taller de impresiones oficiales.

Memoria anual de la Asistencia Pública. (1939)Taller de impresiones oficiales. La Plata. Taller de impresiones oficiales.

Memoria presentada a la asamblea anual por la comisión directiva respecto a la Labor Comunal realizada desde el 1 de octubre de 1936 al 31 de diciembre de 1937. Memoria. 1938- 1939. La Plata. -Taller imprenta municipal. 1940.

Memoria de la administración municipal. 1936. Ciudad de La Plata.



- Memoria de la Sociedad Francesa de Beneficencia. 1922.  
La Plata: Talleres Gráficos Alfredo Crespo.
- Moreau de Justo, A. (1921) Conferencia en el Tercer Congreso de Profilaxis Antituberculosa. Revista del Centro de Estudiantes de Medicina. La Plata. Nº1. pp. 44- 46.
- Ordenanza de Creación de la Escuela para Visitadoras de Higiene Social. 1938. Facultad de Ciencias Médicas .  
Universidad Nacional de La Plata.
- Reglamento de la Sociedad de Beneficencia de la Plata- Año 1892. La Plata: Talleres de Publicaciones del Museo.
- Reglamento del Hospital de niños, aprobado por la Sociedad de Beneficencia (1890). La Plata: Imprenta Americana de Manuel Cerdeña
- Ricci, S. (1945) Instituciones de protección materna infantil de la Ciudad de La Plata. *En Hoja Médica de la Casa Cuna (Sociedad de Beneficencia de La Plata)* Número 3. Marzo de La Plata.
- Sempe, M. (1969) *Algo para recordar. Años 1882- 1969*. La Plata  
Sociedad de Beneficencia de La Plata. (1894) Relación Documentada de la traslación del Hospital Misericordia a su nuevo Local cedido por la municipalidad. La Plata: El mercurio.
- Sociedad de Beneficencia de La Plata (1924) Antecedentes y gestiones.
- Sociedad de Damas de la Providencia (1927) Informe presentado por su asesor Monseñor

# Visitadoras de Higiene e Intervención Social en la ciudad de La Plata

*José Luis Scelsio*

## Resumen

En este capítulo se recuperan cuestiones planteadas en la tesis - concluida y defendida durante el año 2018 en la Facultad de Trabajo Social, UNLP- “Higienismo e intervención social en la ciudad de La Plata. Su relación con el origen profesional de las Visitadoras de Higiene Social de la U.N.L.P en el año 1938” (Scelsio, 2018). En el mencionado trabajo se presentó un análisis sobre los antecedentes de la formación y ejercicio profesional en el espacio territorial, vinculado con el contexto político, económico y social que se vio signado por diversos conflictos, ante los cuales el Estado impulsó la creación de una serie de organismos públicos, instituciones y legislaciones tendientes a dar respuestas a estas temáticas.

A nivel local, como en otros lugares del país, se observó la relevancia que cobró el movimiento de los médicos higienistas y otros profesionales afines, impulsando una serie de propuestas que influyeron notoriamente en el desarrollo de diversas reformas en el seno del Estado. Este tipo

de iniciativas, en principio, surgieron ante las emergencias provocadas por las epidemias que diezmaron a la población. Posteriormente, como respuestas a las manifestaciones de la cuestión social, que se expresó en forma cada vez más contundente y organizada por diversos actores políticos y sociales, entre los que se consolidó principalmente el movimiento obrero organizado.

El aumento de la conflictividad social generó prolongados debates en la búsqueda de la recuperación del orden social amenazado, planteando nuevas formas de intervención sobre las problemáticas sociales con un carácter más racional y científico, basándose en fundamentos teóricos como el eugenismo y la biopolítica cuya impronta ideológica fue desplazando paulatinamente a la Sociedad de Beneficencia de la dirección de un conjunto de instituciones durante las décadas de los años 20 y el 30, momento en que ubicamos (entre otras experiencias similares) el origen de la formación y ejercicio profesional de las Visitadoras de Higiene Social en la ciudad de La Plata en el seno de la Universidad Nacional de La Plata.

**Palabras claves:** higienismo, intervención social, visitadoras de higiene

### **La década del 20 y las demandas por la profesionalización de las Visitadoras de Higiene**

La consolidación y ampliación de funciones de las instituciones sanitarias y educativas de la órbita estatal, a las

que comenzaron a sumarse aquellas otras con rasgos más definidos vinculados con la asistencia social, pronto demandaron la incorporación y diversificación de técnicos y profesionales para cumplir funciones relacionadas con la intervención ante problemáticas sociales que se manifestaron por parte de las organizaciones de los trabajadores y sectores populares en forma cada vez más masiva, contundente y acompañada de argumentos irrevocables en la búsqueda de su resolución.

Respecto a los primeros antecedentes en la Ciudad de La Plata vinculados con proponer Cursos de Visitadoras, Alayón (2007, p.93) expresó que en el año 1921 el médico A. Zwanck en la Tercera Conferencia Nacional de Profilaxis Antituberculosa, reunida en La Plata, presentó un trabajo sobre las Visitadoras de Higiene Escolar, sus actividades y la manera de formarlas.

En esta Conferencia el Dr. Zwanck (1921, p. 96-102), describió específicamente las siguientes funciones que tendrían en las escuelas las Visitadoras de Higiene Escolar:

- a) Profilaxis de las enfermedades transmisibles efectuando diariamente la revista de aseo, examinando la limpieza de la piel, los párpados, el cabello y los dientes.
- b) Examen físico individual de los alumnos.
- c) Higiene física del edificio de la escuela.
- d) Higiene profesional del maestro, haciéndole conocer los derechos que le asisten en caso de enfermedad.
- f) Enseñanza de la higiene en el ámbito escolar.

Basándose en estas propuestas de divulgación por las que bregaba el Dr. Zwanck y que eran compartidas por otros profesionales de la medicina, el 2 de agosto de 1924 el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas de Buenos Aires, resolvió crear el primer Curso de Visitadoras de Higiene, dependiente del Instituto de Higiene de la propia Facultad y que dirigía el Dr. Manuel Carbonell.

En este sentido, Oliva (2007, p. 72) expresa que el Instituto de Higiene tenía dos líneas: una de enseñanza y otra de investigación. De la primera, dependieron otros cursos, como por ejemplo de Propaganda y Educación Higiénica del Pueblo; además contó con una sección de dibujo, fotografía y con un Museo de Higiene General y Asistencia Social. La otra línea, se dirigió a la investigación, con una orientación de higiene aplicada y legislación sanitaria.

Los cursos no fueron una experiencia aislada, ni una iniciativa individual, sino que se constituyó como parte de un proyecto de formación profesional que fue acompañado para su concreción histórica por un conjunto de intelectuales y actores políticos. Tal como lo reconoció el propio Carbonell:-

... en favor de la formación de las visitadoras y de su función en la medicina social, se venían emitiendo desde años anteriores opiniones expresadas por autoridades reconocidas en la materia, presentadas repetidas veces, ya sea en conferencias, folletos, comunicaciones a congresos de medicina (1948, p.39).

Al momento de proponer los cursos, Carbonell, expresó que se atravesaba un momento propicio, dado que se contaba con el apoyo de las autoridades sanitarias, ya que en 1924 estaba a cargo del Departamento Nacional de Higiene el Dr. Gregorio Araoz Alfaro y desde ese espacio de gestión, había comprometido recursos institucionales en la lucha contra la tuberculosis y la protección de la infancia. Asimismo, el Consejo Nacional de Educación ofreció crear en esta instancia 75 puestos para Visitadoras Escolares.

En este orden, en el proyecto de ordenanza aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires en 1924 expresó:

Creo conveniente que la enseñanza de la Visitadora tenga una duración de dos años (...) Teniendo en cuenta, sin embargo, la urgencia de los pedidos de Visitadoras que se nota actualmente en nuestras instituciones de higiene pública, reconocemos conveniente formar estas agentes lo más rápidamente posible y es por ello que proponemos por esta vez solamente que los cursos sean hechos en un total de seis meses (Carbonell, 1948, p.36).

Los profesores de los primeros cursos fueron los siguientes médicos: Alberto Zwanck, Alejandro Raimondi, Enrique Olivieri, Juan P. Garrahan, Germinal Rodríguez, Teodoro A. Tonina y Pilades Dezeo, secundados por los jefes de trabajos prácticos: Saul I. Bettinotti, Justo Lijo Paiva y V. Alberto Amoros.

Es importante señalar que, como parte del cuerpo de profesores, se mencionó al Dr. Pilades Dezeo, quien luego de haber participado de la formación de las primeras Visitadoras en la Universidad de Buenos Aires, en el año 1936 recalo en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, donde fue designado en 1938 como primer Director de los Cursos de Visitadoras de Higiene Social. En la inauguración de estos cursos, Dezeo, menciona la primera experiencia de formación llevada a cabo en la Ciudad de La Plata de la siguiente manera:

Respondiendo también a las exigencias de la hora, el infatigable y dinámico director del Cuerpo Médico Escolar de la Provincia de Buenos Aires, doctor Carlos S. Cometto, creo a su vez, en 1927, el Curso de Visitadoras de Higiene Escolar bajo su inteligente dirección y con la colaboración desinteresada de un buen núcleo de colaboradores (...) Las egresadas de los cursos platenses han facilitado la ampliación del campo de la medicina escolar en esta rica provincia: ellas, con su tesón y capacidad, han aureolado su noble profesión con el nimbo áureo de su desinterés.

De esta manera, podemos corroborar que el incipiente origen de la formación profesional se produjo en forma casi simultánea (haciendo la salvedad de sus diferentes grados de institucionalidad), en las ciudades de Buenos Aires y La Plata, reforzando las ideas sostenidas sobre el fluido intercambio de experiencias compartidas por nume-

rosos intelectuales de la época que desarrollaron su labor profesional en ambos territorios.

Continuando con el proceso de formalización de la inclusión de las Visitadoras de Higiene Escolar en espacios educativos, en el año 1928 estos avances quedaron plasmados por la resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE. 1884-1934, p.338), en donde uno de sus artículos, expresó:

Autorizar a la inspección médica para que durante el curso escolar próximo continúe aceptando los servicios ad honorem de 70 visitadoras de higiene escolar diplomadas en la Facultad de Medicina, y con el título de maestra normal.

En los cursos realizados desde un comienzo se otorgaron títulos de acuerdo a las especialidades: Visitadora de Tuberculosis e Higiene Infantil y Visitadora de Higiene Escolar. En ambas se incluía una materia específica de Servicio Social denominadas Servicio Social de la Visitadora y Servicio Social de la Visitadora Escolar.

### **La gestión del Dr. Carlos Cometto en el Cuerpo Médico Escolar y la formación de las Visitadoras de Higiene Escolar**

En el apartado anterior se expresó que Pilades Dezeo al inaugurar los Cursos de Visitadoras de Higiene en la Ciudad de La Plata en el año 1938, realizó una mención especial sobre el Dr. Carlos Cometto, quien organizó los pri-



meros Cursos de Visitadoras de Higiene Escolar con sede en esta ciudad en el año 1927. En este sentido, revisando su trayectoria profesional, se comprobó la relevancia de su participación en diferentes instituciones ligadas a la conformación y ampliación de los espacios de formación e intervención profesional relacionadas con el origen del Trabajo Social en la Provincia de Buenos Aires y particularmente en La Plata, por ser la ciudad capital.

De esta manera, se constató que Cometto en 1894 fue designado por la Sociedad de Beneficencia, a cargo de una de las Salas Maternales del Hospital de Niños de La Plata, posteriormente en el año 1910 participó de la creación de la Sociedad Medica de la Provincia de Buenos Aires, integrando la primera Comisión Directiva cuya presidencia asumió el Dr. Alejandro Korn.

En esta breve reconstrucción histórica, se destacó su actuación como Director Cuerpo Médico Escolar (CME) de la Provincia de Buenos Aires, proponiendo desde su gestión los primeros Cursos de Visitadoras Escolares que ya fueron mencionados. En este orden, se puede visualizar que dicha temática apareció como tema recurrente de interés por parte del Dr. Cometto, al comprobarse también su participación en el año 1933 junto a otros profesionales del Primer Congreso de Asistencia Social, en la sección dedicada a las propuestas de creación de espacios para formación de las Asistentes Sociales.

La gestión del Dr. Carlos Cometto como Director del CME de la Provincia de Buenos Aires, abarcó el periodo

que va desde comienzos de la década del '20 hasta fines de la década del '40. En esta etapa, se puede establecer una relación con el origen y desarrollo de la formación profesional de las Visitadoras de Higiene Escolar en el marco de un proceso de reformas vinculado a un cambio de perspectivas ideológicas e institucionales para la atención de los menores que asistían a los espacios educativos, como así también, para aquellos que no cumplían con esta *obligación*.

En este contexto, encontramos la Ley Nº 10.903 sobre *Tutela de menores delincuentes* presentada por el diputado Luis Agote, teniendo modificaciones hasta su sanción definitiva en 1919 adquiriendo la denominación de *Patronato de Menores*. También, en el año 1924, fue tratada en la Sala del Congreso el proyecto sobre la Ley Nº 11.317 de *Trabajo de Menores y Mujeres*. Este tipo de normativas, interpelaron y requirieron articulaciones respecto al papel desempeñado por el sistema escolar, como principal institución encargada de la socialización de las nuevas generaciones.

Diversas dificultades siguieron condicionando la aplicación de los saberes médicos para el cuidado de la salud escolar y la difusión de pautas higiénicas, entre cuyos factores se encontraron: la falta de recursos presupuestarios, la imposibilidad de aplicar instrumentos metodológicos en forma masiva para detectar enfermedades, la falta de preparación del personal docente para llevar a cabo el control sanitario, entre otras falencias que se desprendieron de las lecturas realizadas.

Pese a estos condicionantes, surgieron instrucciones en el año 1925 dirigidas al CME (1924, p.14) para la realización del control sanitario a todos los niños en edad escolar, cada médico inspector debía atender a 1.500 alumnos/as. En las escuelas fiscales de Buenos Aires concurrían 240.000 niños/as de los cuales 12.000 (sin contar los que concurrían a escuelas particulares que también estaban bajo esta inspección) correspondían a cada médico inspector. De esta manera, para facilitar la tarea de la inspección se incorporaron las Visitadoras Higiénicas, como parte del cuerpo sanitario que colaboraría con su intervención, secundándola y completándola, tomando como ejemplo acciones similares desarrolladas en las instituciones europeas.

En este sentido, el Consejo Nacional de Educación (CNE.1884 -1934 pp338) expresó que:

la misión de la visitadora será la de realizar la investigación domiciliaria de las condiciones sociales de los alumnos que concurren a la escuela, redactar fichas individuales y realizar la vigilancia higiénica de los alumnos.

En el año 1924 se creó una sección de educación sanitaria destinada a la divulgación de los principios higiénicos en escuelas de Capital, Provincias y otros Territorios, con la misión de fomentar hábitos higiénicos en los niños, como la limpieza corporal, los peligros de la mosca, del alcoholismo y de la tuberculosis. Estas clases, fueron ilustradas por cintas cinematográficas, diapositivas, carteles y conferen-

cias dadas por los médicos a los docentes, y clases destinadas a los padres.

En ese marco podemos ubicar las iniciativas del Dr. Cometto (1913) relacionadas con la publicación de una serie de textos que versaban sobre la higiene infantil, entre los cuales se encuentra la elaboración de un *Alfabeto higiénico* dirigido a los niños/as de la escuela primaria. En el mismo, con una pedagogía que tendía a una simplicidad extrema y axiomática, a cada letra del abecedario le correspondía un precepto de la higiene.

Por ejemplo, con la letra N:

No llenéis de polvos la atmósfera de vuestras habitaciones, porque junto con el polvo van microbios productores de enfermedades que respiráis sin daros cuenta. *Con respecto a la letra H:* Hay que dormir siempre con la ventana abierta o por lo menos entreabierta. De esta manera se evita la viciación del aire en los dormitorios producida por nuestra misma respiración.

Siendo la tuberculosis una de las enfermedades más apremiantes, la letra K hacia honor a Roberto Koch, descubridor del bacilo que genera la enfermedad. La letra Y exhortaba a cumplir con los siguientes mandamientos:

Yo me comprometo a cumplir con los mandamientos de la salud. *Entre ellos estaban,* dormir con las ventanas del dormitorio abiertas, respirar por la nariz y no por la boca, conservar mis trajes limpios y ordenados;

No escupir en el suelo; No llevar a la boca vasos usados por otros; Lavarme las manos con jabón antes de tocar los alimentos (...).

La insistencia en este tipo de propuestas a pesar de las décadas transcurridas desde la implementación de la ley 1420, denotaban que aún no se había podido lograr una verdadera conciencia higiénica sobre la población que el Dr. Wilfredo Sola (1942, p.117-129), Jefe de la Sección Educación Sanitaria, atribuía a una serie de problemáticas arraigadas en las subjetividades familiares que ponían límites al proceso de medicalización escolar, basadas en “la mentalidad incoherente y naturalmente rebelde del niño, a las malas costumbres adquiridas y también a la ignorancia y resistencia pasiva que implican rutinas familiares y sociales”.

A través de la gestión de Cometto la política sanitaria, enfocó su accionar en la relación entre la salud física y el trabajo intelectual, considerando que no se podría conseguir una buena educación con resultados suficientes si se desconocía, o no se valoraban las influencias de ciertos factores físicos que actuaban desfavorablemente sobre el estado psíquico de los alumnos enfermos, quedando expresado por Cometto (1932, p. 283) de la siguiente manera:

El alumno enfermo, fatigado, mal alimentado, con taras físicas y morales, más o menos acentuadas, tendrá la necesidad para su enseñanza de métodos o precau-

ciones especiales, ya que sus aptitudes para el trabajo intelectual están perturbadas o disminuidas.

Como Director del CME, el Dr. Cometto presentó a las autoridades de la Dirección General de Escuelas (DGE) de la Provincia de Buenos Aires un informe realizado por las Visitadoras de Higiene Escolar durante el periodo 1929–1930, bajo la inmediata vigilancia de los médicos inspectores del CME, sobre las medidas antropométricas del peso, talla y perímetro torácico de los niños de las escuelas de algunos distritos de la Provincia, divididos según el clima de llanura, marítimo o fluvial. Las mediciones fueron suministradas a 20.070 escolares de 8 a 14 años de edad, de los cuales 10.046 fueron varones y 10.024 mujeres.

Los resultados de los datos antropométricos revelaron que la mayor raza representada en los niños de la provincia, tuvo un alto predominio de la raza blanca europea, modificada por la fusión de muchas razas que han poblado la provincia, concluyendo que, los rasgos más fuertes extranjeros se han fusionado con el nativo.

En el año 1932 por disposición del Director General de Escuelas la Ficha Sanitaria Escolar (FSE) sería aplicada a todos los alumnos de las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, que hasta ese momento solo se venía aplicando en forma restringida en algunos distritos.

Las medidas fueron tomadas por las Visitadoras de Higiene Escolar o por el personal docente secundando al médico en su tarea. Estableciendo que las medidas serían repetidas

cada 6 meses con el fin de realizar las comparaciones correspondientes e intervenir con aquellos niños que presentaron dificultades vinculadas con su desarrollo físico.

Con la aplicación de la FSE implementada por el CME su Director Dr. Carlos Cometto (1930, p.123) sacó conclusiones prácticas a favor de los escolares:

La escuela debía proteger a sus alumnos y evitarles los esfuerzos que pueden debilitar su organismo, cuando llegue a la edad adulta con un tipo enfermizo, como se observó con los inútiles para el servicio militar que encontraron los médicos *militadores* en el reconocimiento anual del conscripto. Estos individuos son portadores de afecciones diversas que una buena higiene y tratamiento en la vida escolar hubiera hecho desaparecer el número de inservibles.

Las propuestas relacionadas con el cuidado de la niñez se fueron convirtiendo en políticas de Estado, a través de un conjunto de organismos públicos, incorporando en ese proceso nuevas prácticas y conocimientos, continuando el predominio de las visiones relacionadas con las falencias de adaptación de carácter individual, pero con posibilidades de poder ser corregidas a través de las intervenciones que centraron sus acciones fuertemente en el binomio madre-hijo y principalmente sobre las nuevas generaciones.

En este sentido, es interesante señalar como desde el pensamiento hegemónico se generó una división tajante en cuanto a las categorías de mujeres reproductoras y mujeres

trabajadoras durante las décadas de 1920 y 1930, en el marco de la consolidación de esquemas productivos que llevaron a considerar la importancia del cuidado de la población y su reproducción. De esta manera, las exigencias hacia las mujeres para acceder a tareas vinculadas con el magisterio o la asistencia social incluyeron un estricto control y vigilancia sobre el comportamiento llevado a cabo en su *vida privada*.

Ejemplo de esto, fue el modelo de contrato que firmaron en el año 1923, las maestras con el Consejo Nacional de Educación (CNE) (1989), donde en caso de firmar dicho acuerdo, aceptaban las siguientes condiciones, cuyo incumplimiento ocasionaba el despido inmediato:

- 1) No casarse,
- 2) No andar en compañía de hombres,
- 3) Estar en su casa entre las ocho y las seis de la mañana,
- 4) No pasearse por las heladerías de la ciudad,
- 5) No abandonar la ciudad sin el permiso de las autoridades,
- 6) No fumar cigarrillos,
- 7) No beber cerveza, vino, ni whisky,
- 8) No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre,
- 9) No vestir ropas de colores brillantes,
- 10) No teñirse el pelo,
- 11) Usar al menos dos enaguas,
- 12) No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

### **Crisis de 1930 y la incorporación de la biopolítica como nueva rama del saber**

El año en que se llevó a cabo el golpe militar de 1930 coincidió con el arribo a Buenos Aires del Dr. Nicola Pen-



de, principal impulsor de la Biotipología en Italia, invitado por el Dr. Mariano Castex de la Cátedra de Clínica Médica de la Universidad de Buenos Aires. Luego de esta visita, el presidente de facto General Uriburu envió en una misión oficial, a los médicos Arturo Rossi y Octavio López a Italia para estudiar las políticas eugénicas de ese país. Como producto de las relaciones sostenidas en ese viaje, en el año 1932 se creó la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (AABEMS), a la que fueron adhiriendo instituciones académicas, como el Museo Social Argentino y la Universidad Nacional de La Plata, como otras de igual relevancia.

Roxana Basta (2017, p. 8-9) ha señalado que es notable la influencia de los intelectuales italianos durante este período, donde se destacaron el Doctor, Nicola Pende y el Demógrafo, Corrado Gini constituyéndose en promotores del panamericanismo eugenésico a través de la Federación Internacional Latina de Sociedades de Eugenesia (Argentina, Brasil, Bélgica, Francia, Italia, México, Perú y Suiza), buscando diferenciarse de la línea anglosajona sostenida desde la Federación Internacional de Eugenesia. Ambas organizaciones confrontaban sobre la eugenesia moderada de los primeros frente a la selección racial de las migraciones y las normas de esterilización coercitivas propiciadas por los segundos a través de la hegemonía norteamericana.

La biotipología propuesta por Pende se consideró un mecanismo que tenía su fundamento en la detección de

anormalidades físicas, psíquicas y morales no visibles que anticipaban los actos perturbadores en el orden público. En esta economía del poder, resulto fundamental reconocer a aquellos individuos que se apartaran de la *normalidad*, antes que la manifestación pública de su comportamiento obligara al Estado a llevar a cabo acciones más costosas de carácter represivo.

Por su parte, las influencias de la *demografía integral* de Gini, consideraba como positivos los cruzamientos promovidos por las migraciones, sentando las bases para corroborar el mito sobre el *crisol de razas* que sostuvieron los sectores conservadores de la política argentina. Es así que la integración social encontró sus fundamentos en avances científicos que se podían medir, contrastar, y someter a pruebas de validez empírica.

En cuanto a la biotipología impulsada por Pende (1947, p. 425), para las instituciones escolares propuso una nueva perspectiva pedagógica que denominó como *biopedagogía ontogenética unitaria*, orientando sus acciones mediante cuatro funciones:

1. Adaptar una educación y una instrucción específica a las necesidades particulares e individuales de acuerdo con la fase psicológica de desarrollo en que se encuentra el alumno: educación intelectual, educación física, educación moral, educación sexual.
2. Aplicar una educación física y moral y una instrucción diferencial a aquellos sujetos, que desde

el punto de vista somático o espiritual, presenten retardos o precocidades, defectos o excesos, con respecto a la media normal de sus compañeros de la misma edad.

3. Corregir y normalizar, con los medios de la moderna ortogénesis física, moral e intelectual, los errores y las desviaciones del desarrollo físico y espiritual, llevando lo más posible a los minorados y medianos de la salud, el carácter y la inteligencia al nivel de la masa de los medionormales (o sea normales medios).

4. Seleccionar y orientar, es decir, descartar lo más pronto posible a los adolescentes ineptos para ciertas carreras escolares, caprichosa o involuntaria o erróneamente elegidas, encaminadas hacia carreras más aptas para sus capacidades y aptitudes; orientar a los normales después de haber estudiado sus aptitudes e inclinaciones especiales y sus cualidades psicopsíquicas predominantes, encaminándolos, mediante instituciones de orientación o aprendizaje, hacia aquella clase de escuela, de oficio o de profesión para la que cada uno parece dotado dada su naturaleza.

Expresa Cheli (2013, p. 59) que la biotipología propició la clasificación de toda la población con el fin de detectar el universo de la otredad, o sea, de la *anormalidad*, de los *desvíos*, sobre los que se debían implementar prácticas sociales como tecnologías de control social desde las políticas públicas. Entre ellas principalmente, las vinculadas con la educación y especialmente para aquellos alumnos

menos *favorecidos* en su adaptación a la vida escolar, tanto intelectual como de comportamiento.

Las investigaciones psico-estadísticas y el estudio de la afectividad, trabajando conjuntamente con el saber pedagógico, permitirían optimizar la educación, clasificando a los niños y jóvenes mediante los diagnósticos aportados por: la Ficha Sanitaria Escolar, el Legajo Individual, la Ficha Biográfica Individual. A partir de las cuales se obtendría la información necesaria para implementar distintas estrategias de enseñanza, bajo un proyecto de normatización y normalización que corregiría las desviaciones.

El diseño de la Ficha Biográfica Individual que tenía como ámbito de aplicación las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, la realizó el profesor Luis Morzone (docente de las Visitadoras de Higiene de la UNLP en el año 1940) para ser implementada por los maestros con el fin de observar aspectos intelectuales de los alumnos sospechosos de debilidad mental. La misma contenía ejercicios que eran denominados como de *ortopedia mental*, haciendo referencia a que, cultivaban, fortalecían, corregían la memoria, la percepción, y el juicio, a través de ejercicios que enseñaban al niño a mirar, a escuchar, a recordar, a jugar, y despertaban el deseo de triunfar, a través de una serie de preguntas que ofrecían dificultades crecientes.

La finalidad de esta ficha, fue poner en evidencia aquellos signos que manifestaban ciertos alumnos sospechosos de padecer trastornos psíquicos a través de definiciones ejercidas desde un saber legitimado. De este modo,

se seleccionarían a los alumnos que debían ser objeto de atención y cuidado especial para ser derivados a los especialistas del CME, como organismo donde se rectificaría o ratificaría el juicio inicial emitido por el maestro, precisando las causas de sus anomalías y distinguiendo si las diferencias intelectivas eran emotivas o éticas, indicando las medidas que se debieran adoptar para corregir la *inestabilidad, deficiencia, o falta de voluntad*.

En una de las circulares de Inspección General (1931, p. 65) dirigida a los Inspectores de Sección consta que, en las escuelas de la Ciudad de La Plata, se hizo una investigación por orden superior, con el objeto de detectar a través de la ficha biográfica la presencia de alumnos retrasados y anormales, manifestando datos que demandaron una pronta intervención para su atención, sobre la que se expresa:

Existen en nuestras escuelas alumnos que presentan las características fisonómicas de los lesionados, abúlicos, inestables, anormales sensoriales, débiles, y falsos anormales. Si esto ocurre el maestro, no puede atacar la insipiente del mal, el maestro se siente impotente al ver como el fatalismo hace a su presa en un infeliz niño, y más grande es su dolor al saber que el remedio existe, y no se lo alcanza.

Por lo cual, se concluyó en dicha Circular (1931, p. 82), la necesidad de encarar el asunto a fin de someter a estos niños a una enseñanza científica, ya que los ensayos anteriores en materia educacional destinada a los retrasados

pedagógicos habían fracasado. La propuesta de establecer clases diferenciales para la infancia *anormal* generó controversias y debates donde se manifestaron posiciones divergentes. Pese a lo cual, el CME de la Provincia de Buenos Aires dirigido por el Dr. Carlos Cometto (1931, p. 65 y sgs.), presentó un proyecto de reglamentación de la enseñanza de los niños anormales ante la DGE, que estableció:

Artículo 1º: Crease las escuelas auxiliares autónomas en los grandes centros de población escolar, una escuela para 80 alumnos de deficiencias psíquicas capaces de aprovechar los conocimientos escolares por los procedimientos especiales de la pedagogía enmendativa. Podrán refundirse los grados especiales existentes en anexos a las escuelas comunes, para construir la escuela auxiliar.

Otra de las estrategias utilizadas para la recuperación física de los niños catalogados como *débiles*, consistió en su selección y clasificación para el traslado a las Colonias de Vacaciones. Para ingresar a las mismas el personal médico, incluyendo a las Visitadoras Escolares, realizaban el fichaje y la medición antropométrica de los niños/as, indagando sobre datos sociales relacionados con los padres, antecedentes hereditarios e individuales del niño (vacunación, enfermedades infecto-contagiosas, diagnóstico, tratamiento).

El término *debilidad* según Di Liscia (2004, p. 51) se relacionaba con la progresiva pérdida de dinamismo y

fortaleza, tanto física como psíquica, y se vinculaba estrechamente con una postura pesimista que atravesaba el pensamiento de intelectuales nacionales influidos por el positivismo europeo. A comienzos de la década 1930, la preocupación de los *niños débiles* mereció el cambio de nomenclatura por parte del CNE (1930, pp.177-188), ya que se estimaba que semejantes calificaciones, *lesionaba la sensibilidad infantil*. Así las cosas, se retiró dicha denominación del discurso oficial y las escuelas para “niños débiles” pasaron a denominarse *Escuelas al aire libre*.

A mediados de la década del 30, la DGE alarmada por las elevadas cifras de niños con algún tipo de anomalía puso en conocimiento al estado provincial sobre las condiciones de debilidad en los alumnos, pronto advirtió la necesidad de defender la salud de los niños y fue así que, encargó al Consejo Escolar de La Plata que tuviera la administración, y economía de las Colonias de Vacaciones. Estas estrategias se complementaron con otras relacionadas a reforzar la alimentación de los niños, como quedó expresado en la Memoria del CME por Carlos Cometto (1936):

Las Colonias de Vacaciones vienen a llenar una necesidad, pero no debemos dejar abandonados a esos niños que vuelven a sus hogares. Debemos instalar en cada escuela con la ayuda de la comuna, comedores escolares (...).

La partida presupuestaria para estas iniciativas, provino de la contribución del Jockey Club de La Plata, a través de

un convenio entre ambas instituciones y entre los espacios destinados a las Colonias de Vacaciones, señala Cheli (2013, p.69), se encontraba ubicada en la localidad de Punta Lara (Ciudad de Ensenada) frente al Río de La Plata, desarrollando sus actividades en el llamado Palacio Piria, que se sumó a experiencias anteriores de este tipo llevadas a cabo en Mar del Plata y Tandil.

En este orden, se evidencia que en dichas iniciativas se encuentra una participación más activa por parte del Estado, como lo demuestra Grau (1957, p. 70-71) al expresar que en el año 1937 el Poder Ejecutivo cedió al Hospital de Niños de La Plata dos quintas situadas en City Bell (a 10 kilómetros de la ciudad Eva Perón) que surtían de aves y verduras al establecimiento y en febrero de 1939 se otorgó una fracción de playa en Punta Mogotes (Mar del Plata) donde en 1942 se inició la construcción de un solarío que se inauguró el 17 de enero de 1943, a pesar de la tenaz oposición del vecindario y hoteleros de la zona que veían en su instalación un supuesto foco de infección.

### **La creación de la Facultad de Medicina de la UNLP y su contemporaneidad con los Cursos de Visitadoras de Higiene**

El movimiento de los médicos higienistas en su trayectoria histórica, a través de sus figuras más relevantes, asumieron el rol de convertirse en una voz autorizada para emitir diversas propuestas vinculadas con la esfera de lo social, que cobraron cuerpo a través de instituciones, re-



glamenciones y normativas con fuerte presencia en la sociedad argentina. Acompañando estas iniciativas, impulsaron la formación de nuevos técnicos y profesionales, en la cual se destaca, la relación establecida con el origen de las Visitadoras de Higiene Social.

Respecto al itinerario de este proceso en la ciudad de La Plata, durante los primeros años del inicio de las carreras profesionales, se implementó la Escuela de Medicina en el marco de la Universidad Nacional de La Plata, cursando hasta el tercer año de las materias y posteriormente entre los años 1928 y 1930 se completaron el cuarto y quinto año del programa de estudios.

Sobre la base del trabajo que se realizó, la inserción institucional y la necesidad de continuar formando profesionales, a fines del año 1932, se pidió la conversión de la Escuela en Facultad de Medicina, cuestión que se logró el 20 de marzo de 1934, adoptándose con carácter transitorio, el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires.

Es importante realizar esta breve recuperación histórica de los inicios de la Facultad de Medicina de La Plata, por dos cuestiones: la primera se refiere a visibilizar nuevamente la estrecha relación entre las carreras de medicina de la UBA y UNLP, compartiendo docentes y un mismo plan de estudios. Y por otra parte, el acotado margen de tiempo existente, entre que culmina la primera promoción de estudiantes de medicina en el año 1934 y el cercano comienzo de los primeros Cursos de Visitadoras de Higiene Social en el año 1938.

Respecto de lo señalado, el 21 de octubre de 1937 el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, creó en la Facultad de Ciencias Médicas la Escuela de Visitadoras de Higiene Social, cuyos cursos se iniciaron en 1938.

En los lineamientos fundamentales de quien expone y dirige un proyecto, generalmente se pueden avizorar los aspectos esenciales que contendrá el mismo, en cuanto: alcances de su propuesta, objetivos que persigue, personas con quien pretende realizarlo y hacia quienes está dirigido. En este sentido, la propuesta de recuperar la Conferencia Inaugural de los Cursos de Visitadoras dada por Pilades Dezeo en el año 1938, ofrece indicios para la comprensión de estos lineamientos.

Entre las palabras iniciales Dezeo (1938, p. 5) expresó:

Señores el campo de la medicina preventiva es muy bastó para que sea colmado por el esfuerzo de los médicos. Su carácter social reclama la incorporación de nuevos elementos, con preparación y condiciones diversas, a fin de complementar la obra medica con lo social que, día a día la realidad exige". Y agrega "de poco valdría para la medicina social el mejor cuerpo médico, sin la cooperación inteligente y afectuosa de los auxiliares sanitarios y sociales.

La *medicina preventiva*, según Camarotta (2016, p. 36) surgió en el posguerra de 1918, como rama específica de la medicina, directamente colocada bajo la jurisdicción de las autoridades oficiales. Siguiendo estos lineamientos, la

formación de las Visitadoras a cargo de Dezeo, contribuyó para ampliar el campo de profesionales que intervienen en la prevención, actuando sobre los componentes constitucionales, es decir, el ambiente donde se desempeñaba el individuo, influyendo decisivamente sobre los procesos de la salud y la enfermedad.

En este sentido, incorporando estas complejidades al proceso de la comprensión social sobre el fenómeno de la salud por parte de instituciones del Estado, resultó necesario formar agentes competentes para llevar a cabo estas intervenciones, sobre lo que Dezeo (1938, p. 6) refiere:

Para dispensar amparo oficial y cubrir los riesgos previsibles, los países de vanguardia han ido creando una estructura y una actividad especial, con organismos adecuados, legislación apropiada y obreros idóneos en asistencia social. Verdadera socialterapia es la que hacen, puesto que pretenden determinar las causas del fracaso del necesitado, investigando hechos y condiciones personales, o de ambiente de otra naturaleza fijados en un diagnóstico social a fin de establecer el orden sistemático de auxilio que implique un verdadero tratamiento social.

Tomando aportes del Informe de la Primera Conferencia (1933 -1934, p. 8) para la atención de las problemáticas sociales ya se había incorporado el método inductivo, que –según se manifestaba– comenzaba por los casos individuales, para desde allí conformar una casuística que per-

mitía entrever leyes de carácter general que rigieran los principales determinantes de todos los casos, es decir, se estudió la `patología social' de la miseria. De estas leyes generales se pasó a la *sociología de la miseria*, es decir, al estudio de todos los factores sociales que actúan para que la miseria exista, y de esta manera se llegó a la *filosofía de la miseria*, es decir, a la discusión espiritual de la conveniencia de atención al necesitado.

Dezeo profundizó las definiciones relacionadas con el lugar que debía asumir el Estado respecto a la crisis económica y social, en donde pese a persistir la concepción de los *inajustados*, también se asumió la presencia de *individuos sanos en desocupación forzada*, resultando expresiones que significaron nuevos aportes para la comprensión de la complejidad de la cuestión obrera y otros fenómenos sociales. En este sentido Dezeo (1938, p.7) al definir la Asistencia Social en términos modernos incorporó estas visiones, al decir:

Tal vez sea el fenómeno más importante y complejo de las sociedades modernas, pues, si bien es cierto que en todos los tiempos y en cualquier estado social han existido individuos necesitados, nunca como hoy que hasta el Estado mismo ha tenido que acudir en socorro de miembros y de grupos humanos que, accidental o permanentemente, se hallan en estado de miseria, o, en casos menos graves, de indigencia. Nunca como hoy revelase, repetimos, la agudización de los inajustados al medio social, quienes vencidos

en su caída cumplen las distintas fases del círculo vicioso de la miseria. Los vemos ir de la indigencia a la debilidad orgánica, de esta a la enfermedad, la invalidez o la muerte precoz, las cuales juntas o separadas agravan la angustia económica y forman un todo, como una cadena cuyos eslabones se oponen al reajuste social del caído. Si esto es serio problema, tratándose de individuos sanos en desocupación forzosa y no tiene la complejidad de cuando, junto a la miseria, se alía a la enfermedad: calcúlese lo difícil de la tarea del servicio social en las organizaciones médicas.

Para llevar a cabo este tipo de intervenciones sociales las personas elegidas van a ser mujeres, cuya designación para desarrollar estas tareas son explicadas por Kergoat (1997, p. 15-30) al expresar que uno de los elementos constitutivos para el despliegue de la ideología de la diferencia sexual es la división sexual del trabajo, que tradicionalmente asigna el espacio de la esfera productiva/pública a los hombres y de la esfera reproductiva privada a las mujeres, supuesto que justifica la convocatoria a las tareas de reproducción del núcleo doméstico de las féminas.

Siguiendo con estos razonamientos, los sectores de la profesión médica hegemónica por hombres, determinaron desde una posición dominante, características atribuidas a las mujeres para hacer las tareas encomendadas. Anne Witz (2004, p. 61) en referencia a procesos de profesionalización que involucran a mujeres, sostiene la existencia de mecanismos por los cuales una ocupación *apunta a*

*establecer un monopolio sobre la provisión de destrezas y competencias en un mercado de servicios.*

Estas estrategias de cierre social ocupacional guardan sesgos de género y se asocian a un fin: la conservación del status profesional de esas posiciones jerárquicas y masculinizadas. En este sentido y para el caso en análisis, la configuración de jerarquías se estableció en un sentido ascendente y horizontal, es decir, respecto de la profesión médica y al interior de estas nuevas profesiones sanitarias.

También Grassi (1989, p. 62) desentrañó a través de su obra desde una visión crítica, el lugar asignado a las mujeres por los sectores dominantes de la medicina, cuando expresa:

*El conocimiento técnico no estaba reñido con el manejo afectivo: por el contrario, resultaban la combinación perfecta para el logro de los objetivos propuestos. La pura técnica hubiera dejado en descubierto el carácter impositivo y arbitrario de la nueva moral. Sin remitirse al amor por los niños, a lo abnegado de la maternidad, a lo sagrado de la familia ¿Cómo imponer las bondades del ahorro y de la economía doméstica, del trabajo, etc.?*

En base a estos aportes se puede apreciar que en una de las etapas de mayor crisis que vivió la Argentina en la década del 30, desde el poder político y los sectores académicos incorporaron a las Visitadoras para formarlas como agentes que penetraban más fácilmente en los hogares de

los sectores populares para mitigar el conflicto, difundiendo pautas de ordenamiento sanitario, familiar y económico, en el marco de un Estado que amplió sus funciones interventivas.

### **Primeros Espacios de Formación y Práctica Profesional de las Visitadoras**

Una vez iniciados los *Cursos de Visitadoras* en el año 1938, al año siguiente, las alumnas de 2º año de la carrera se incorporaron a los diferentes servicios de salud para hacer sus prácticas de formación profesional, compartiendo espacios con otros profesionales, como por ejemplo representantes religiosas e integrantes de la Sociedad de Beneficencia que aún estaban vigentes habiendo transcurrido el primer año del desarrollo de los primeros dos años de los Cursos de Visitadoras, el Dr. Pilades Dezeo el día 4 de enero de 1940, envió la memoria sobre el trabajo realizado durante ese periodo al Dr. Orestes E. Adorni, Decano de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

En este documento, se brindaron detalles significativos para comprender los alcances de la formación profesional en sus aspectos teóricos y prácticos, comenzando a establecer una amplia relación con instituciones y organizaciones de la región, donde se abordaron una gran diversidad de cuestiones problemáticas por las estudiantes que se encontraron cursando en ese momento.

En cuanto al programa de trabajos prácticos que desarrollaron las estudiantes de primer año, su desarrollo se

llevó a cabo en el Hospital Policlínico y en el Hospital San Juan de Dios y en el segundo año se realizaron prácticas en el Hospital Melchor Romero, Asilo Italiano y en las siguientes escuelas: Anexa de la Universidad de La Plata, N°15, N°43 y en la Escuela N°5 de Berisso.

La nómina de instituciones mencionadas donde desarrollaron prácticas las estudiantes, se completó con: la Sede de la Asistencia Pública, Casa del Niño, Sociedad Femenina Italiana de Beneficencia, Dispensarios de la Liga Popular contra la Tuberculosis de La Plata y Berisso, Biblioteca Cultural Euforión, Servicio Médico de la Fábrica Nestlé en la localidad de Magdalena, Maternidad del Hospital Tornú, Hospital Sanatorio de Llanura Vicente López y Planes, Hospital de Niños de La Plata, Maternidad y Escuela de Parteras del Hospital San Martín.

Dezeo, en la memoria realizada mencionó como práctica especial, la efectuada por las alumnas de segundo año realizando la vacunación antivariólica y antidiftérica e intradérmica de Mantoux en el Asilo Italiano, accediendo a un pedido que hiciera la presidenta de esa institución Sra. María L. de Servente; y en el Preventorio de la Liga Popular contra la Tuberculosis; estas vacunaciones fueron dirigidas por los Dres. Zambosco, Guastavino y Moreno Brandi.

En el segundo año de la carrera, como requisito de la materia Servicio Social se presentaron monografías realizadas por las estudiantes, conteniendo gran diversidad de temas de estudio, entre los cuales se destacaron: Seguros So-



ciales que existen en la provincia de Buenos Aires; Seguros Nacionales que existen en el país; Seguros de Accidentes de Trabajo; Seguro de Maternidad; Seguros de Empresas Privadas; Seguro para jubilaciones de empleados; Seguro de Caja de Ferroviarios; Mutualidades; Fichero de las Mutualidades Existentes; Cooperativas de La Plata y Buenos Aires; Vivienda Popular; Ley de casas baratas; Instituciones para la posesión de la casa propia; Juego; Carreras; Lotería Provincial y Nacional; Transportes: Ferrocarriles; Tranvías; Ómnibus; Averiguar gastos para medios de transportes familiares; Bebidas: Vino; Cerveza; Bebidas destiladas; Cantidad de desocupados; Desocupación forzosa; Conflictos gremiales; Espectáculos: Cines – teatros; Deportes: box, football, natación, etc. Averiguar prácticamente lo que se gasta en bebidas; Averiguar cómo emplean las horas libres; lo que gana lo que gastan, lo que juegan.

En sus comienzos la formación en la Escuela de Visitadoras de Higiene Social se llevaba a cabo en dos años, abarcando según consta en una nota del 12 de Noviembre de 1938 diferentes especialidades:

- a) Visitadoras de Higiene Escolar
- b) Visitadora para la Profilaxis de la Tuberculosis
- c) Visitadora de Obstetricia y Puericultura
- d) Visitadora de Puericultura

*Para inscribirse en la especialidad de Visitadoras para Profilaxis de la Tuberculosis o Puericultura, se deberá acreditar una instrucción general con documentos que certi-*

fiquen haber cursado estudios secundarios, normales o especiales, aun cuando sean parciales, o en el caso de no presentarlos rendir un examen de ingreso ante un tribunal presidido por un Consejero.

*Para inscribirse en la especialidad de Visitadoras de Higiene Escolar* es indispensable la presentación del título de maestra normal nacional o un documento oficial que así lo acredite.

*Para la especialidad de Obstetricia y Puericultura* se requiere ser partera diplomada en una Universidad Nacional o certificar que es alumna regular del tercer año de estudios de la Escuela de Parteras de La Plata o de la Escuela de Ciencias Médicas de Buenos Aires.

## Conclusiones

En la década del '30 el pensamiento higienista en la Ciudad de La Plata, había realizado una importante trayectoria de casi cincuenta años, teniendo influencia desde el origen, en lo que fuera la elección del lugar para su fundación y el diseño de su trazado urbano, como así también, en la conformación de las instituciones, habiéndose nutrido en ese recorrido de otras visiones teóricas como el eugenismo y la biopolítica que ampliaron su marco conceptual y metodológico relacionado con la intervención en lo social.

Dentro de ese entramado de prácticas y saberes ubicamos el surgimiento de nuevas profesiones como las Visitadoras de Higiene Social, “destinadas” a trabajar desde sus orígenes, primordialmente con políticas sanitarias diri-

gidas a la niñez y madres embarazadas en situaciones de vulnerabilidad social.

En este sentido, podemos decir que el contexto donde se produce el origen de los espacios de formación de las Visitadoras Escolares y de Higiene Social, está atravesado, según las investigaciones desarrolladas por Biernat, Ramacciotti (2008, p. 332-348) por una pronunciada centralización de las acciones estatales de tutela y protección que, sostenidas en una estructura organizacional profesionalizada mediante la creciente participación de los expertos en la esfera pública, intentaron garantizar las condiciones morales y materiales para fortalecer el binomio madre-hijo.

En relación con la configuración de los espacios de intervención, se tomaron a las madres en términos generales como sus principales destinatarias, concretando el desarrollo de prácticas profesionales que incluían los consejos propiciados por el médico de familia entre los sectores más acomodados, como la acción de las Visitadoras de Higiene y la Asistencia en los Dispensarios e Institutos de Puericultura, en el caso de los sectores populares, compartiendo las preocupaciones relacionadas a difundir preceptos que asociaban los términos de salud, plenitud física y perfección moral.

Para el marco ideológico de estas ideas, el trabajo femenino asalariado fue presentado como una amenaza para el desarrollo biológico y moral de la infancia, concepción que fundamentó el despliegue de medidas tendientes a garantizar las condiciones morales y materiales para la

maternidad, sobre las cuales Lobato (1997, p. 41-58) y Di Liscia (2002, p. 209-232) destacan, la Ley de Protección a la Mujer Obrera, (sancionada en 1933 y modificada en 1936), el Régimen de Protección de la Maternidad (1936), la Ley de Protección Maternal e Infantil (1936) y la creación de la Dirección Nacional de Maternidad e Infancia (1937).

Por otra parte, las acciones desarrolladas por el Estado en lo que se ha denominado el binomio madre – hijo, se complementó también en materia específica de la situación judicial de los menores, ya que la década de 1930 fue clave para la definición y consolidación de un modelo de intervención estatal y para la sanción de cuerpos legales que permanecieron vigentes en el país por más de seis décadas.

Entre los hitos de esta etapa relacionados con el abordaje de la problemática de la niñez, se encuentra la Primera Conferencia sobre Infancia Abandonada y Delincuente, organizada en el año 1933 por Jorge Eduardo Coll, presidente del Patronato Nacional de Menores que convocó para este encuentro a expertos de distintos puntos del país, intentando avanzar sobre situaciones ligadas a las denominadas limitaciones de la Ley de Patronato (1919).

Expresa Stagno (2010, p. 39) que las nuevas ideas punitivas sobre niños y jóvenes construidas al calor de las discusiones parlamentarias, la producción académica y las prácticas judiciales distaron de contar con una adhesión generalizada entre los expertos vinculados a la minoridad. La organización institucional demandó, la separación de los menores de los espacios de reclusión donde se alojaban los adultos y

el reemplazo del castigo por la educación eran, finalizada la década de 1920, aspectos de difícil concreción.

En este contexto debe comprenderse la sanción de la Ley 4.664 de 1937 que, en la provincia de Buenos Aires, logró concretar una serie de prerrogativas auspiciadas para los menores desde los primeros años del siglo XX: la creación efectiva de los Tribunales de Menores, la instauración de un fuero especial y el nombramiento de un Juez de Menores especialmente dedicado a las causas que incluían a niños y jóvenes.

Domenech y Guido (2003) manifestaron que (aunque Buenos Aires promulgó su creación en 1937) el Tribunal de Menores del Departamento Judicial Capital comenzó a funcionar en 1939, en vistas a que se había demorado la designación de sus miembros titulares y la habilitación de los institutos necesarios. Con sede en La Plata, estuvo a cargo del Juez Luis Morzone, el Secretario Raul Granoni, y el Asesor de Menores Jacinto Calvo.

Otro ámbito de intervención, donde estuvieron presentes las Visitadoras es en relación a su participación en los procesos de detección, prevención y asistencia en los casos de enfermedades de carácter social. En este caso, encontramos la intervención profesional desarrollada en la Liga Popular contra la Tuberculosis en la ciudad de La Plata y su relación con dispensarios y preventorios.

Las Visitadoras de Higiene en estos espacios de intervención, entre el conjunto de acciones que llevaron a cabo, se encargaron de elaborar materiales para la difusión de

propaganda higiénica y entre otros medios, lo hicieron a través de disertaciones radiales, para lo que previamente tuvieron que generar obras escritas. De las cuales se han recuperado desde la Biblioteca de la Facultad de Trabajo Social, UNLP, dos libros del año 1940 conteniendo un buen número de las mismas que adquieren gran importancia histórica por ser los primeros materiales de estas características, donde se pueden analizar desde las propias visitadoras: posicionamientos ideológicos, el sentido otorgado a sus intervenciones, explicaciones sobre el funcionamiento de las instituciones en las que trabajaban, entre otros aspectos.

## **Glosario de Abreviaciones**

C.M.E: Cuerpo Médico Escolar

C.N.E: Consejo Nacional de Educación

D.G.E: Dirección General de Escuelas

F.S.E: Ficha Sanitaria Escolar

U.N.L.P: Universidad Nacional de La Plata

## **Bibliografía**

Alayón, N. (1980). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio, 3<sup>º</sup> Edición.

Alayón, N. (1992). *Historia del Trabajo Social I*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Alayón, N. (2007). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

- Álvarez Peláez, R. (2017). *Galton Francis, Herencia y Eugenesia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Basta, R. (2018). *Marcas del Higienismo en el Trabajo Social. Institucionalización y profesionalización en los inicios de la profesión en Argentina*. Buenos Aires: EdUNLU.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K. (2008). La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955). En *Historia, Ciencias, Saude – Manginhos*, vol. 15, nº 2, pp. 331-351.
- Camarota, A. (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). En *Revista Pilque*, vol. 19, nº3.
- Carbonell, M. (1948). *La visitadora de higiene en la medicina social*. En: Archivos de la Secretaria de Salud Pública de la Nación, nº 14, Volumen III, Bs As.
- CNE. Cincuentenario de la ley de educación 1420. Tomo II. Desarrollo de la escuela primaria 1884-1934.
- Cometto, C. (1913). *Lecturas para niñas sobre higiene infantil*. Buenos Aires: Editorial, Cabaut.
- Cometto, C. (1930). citado en la Revista de Educación. Año LXXI, Nº14, La salud del niño: Su protección social. DGE. Bs As.
- Cometto, Carlos, (1931). citado en la Revista de Educación. Año LXXVII, Nº1. Proyecto de Enseñanza de Niños Anormales. DGE. Bs As.

- Cometto, C. (1932). citado en la Revista de Educación. Año LXXII, Nº2. Cuerpo Médico Escolar. DGE. Bs As.
- Cometto, C. (1932). citado en Revista de Educación Año LXXIII, Nº2. “La Libreta Sanitaria”, Cuerpo Médico Escolar. DGE. Bs As.
- Cometto, C. (1936-1937). *Informe a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires*. Cuerpo Médico Escolar sobre las colonias de vacaciones de Tandil, La Plata (Punta Lara) y Mar del Plata.
- Cheli, M. V. (2013). *La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la Provincia de Buenos Aires (1880-1952)*. Tesis de Maestría en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación H y C E - U.N.L.P.
- Dezeo, Pilades (s/f). Conferencia inaugural de los Cursos de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social. De Anales de la Facultad de Ciencias Médicas de La Plata, Tomo IV. Pag, 79-91. Buenos Aires: Editora Coni.
- Di Liscia, M. S. (2004). Medicos y maestros. Higiene, Eugenesia y Educación en la Argentina (1880- 1940). En Di Liscia, M. S. y Salto, G. N. (Editoras). Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870 -1940) Santa Rosa, La Pampa: REUN.
- Di Liscia, M. S. (2002). Hijos Sanos y legítimos: sobre matrimonios y asistencia social en Argentina (1935 – 1948). En *Historia, Ciencias, Saude – Manghinos*, vol.9.



- Domenech, E. y Guido, M. L. (2003). *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*. EDULP: La Plata.
- Grassi, E. (1989). *La Mujer y la Profesión de Asistente Social, El Control de la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Ed. Humanitas.
- Grau, C. A. (1954). La sanidad en las ciudades y pueblos de la Provincia de Buenos Aires. Publicación del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación. Dirección de Impresiones Oficiales, ciudad Eva Perón.
- Kergoat, D. (1997). Por una sociología de las relaciones sociales. Del análisis crítico de las categorías dominantes a una nueva conceptualización. En Hirata, H.; Kergoat D., Zylberberg-Hocquard, M. H. (comp.) *La división sexual del trabajo. Permanencia y cambio*. Buenos Aires, Asociación Trabajo y Sociedad.
- Krmpotic, C. S. (2003). La Conferencia Nacional de Asistencia Social de 1933: los debates en torno al progreso, la pobreza y la intervención estatal. En Fernandez Soto, S, (2005). *El Trabajo Social y la Cuestión Social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía: 1º Congreso Nacional de Trabajo Social del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El Trabajo Social y la Cuestión Social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Lobato, M. Z. (1997). El estado en los años 30 y el avance desigual de los derechos y la ciudadanía. Estudios Sociales. En *Revista Universitaria semestral*, vol. VII, nº12.

- Loza Colomer, J. C. (1966). Homenaje de la Cátedra de Medicina Social e Higiene al Doctor Pilades Orestes Dezeo, en el 25 aniversario de su fallecimiento. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata, Memoria del Cuerpo Médico Escolar. 1924
- Memoria del Cuerpo Médico Escolar. (1937) Provincia de Buenos Aires.
- Morzone, Luis (1912). Guía práctica para la corrección de los desórdenes del lenguaje (afasias, tartamudez, defectos varios de pronunciación y para la enseñanza de los retardados pedagógicos, niños débiles, anormales y niños patológicos). Publicación La Plata: Gasperini y Ferreyra.
- Morzone, Luis Antonio (1940). "Memoria del Tribunal de Menores de La Plata", *Infancia y Juventud*, nº 14, p. 61.
- Oliva, A. (2007). *Trabajo Social y lucha de clases*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pende, N. (1947). *Tratado de Biotipología Humana. Individual y Social*. Buenos Aires: Editorial Salvat.
- Revista de Educación. Año LXXI, Nº14, La salud del niño: Su protección social 1930: p.123. Dirección General de Escuelas.
- Revista de Educación, Año LXXII, Circulares de Inspección General Nº4,1931. D.G.E.
- Revista de Educación, Año LXXVII, Proyecto de Enseñanza de niños anormales. Nº1. 1931. D.G.E

- Rodríguez, G. (2 de Diciembre de 1927). “La escuela de servicio social”. En *La Nación*, Argentina.
- Scelsio, J, (2018). *Higienismo e Intervención Social en la ciudad de La Plata. Su relación con el origen profesional de las Visitadoras de Higiene Social de la U.N.L.P en el año 1938*. Tesis de Maestría. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Stagno, L. (2008). *La minoridad en la Provincia de Buenos Aires 1930-1943. Ideas punitivas y prácticas judiciales*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Stagno, L. (2010). *Una infancia aparte. La minoridad en la provincia de Buenos Aires (1930 – 1943)*. Buenos Aires: FLACSO – Libros Libres.
- Wirtz, A. (2004). *Professions and Patriarchy*. New York: e-Library.
- Zwanck, A. (23 a 28 de octubre de 1921). “La Visitadora de higiene en la escuela”, Ponencia presentada en la Tercera Conferencia Nacional de Profilaxis Antituberculosa, en *El Monitor de la Educación Común*. La Plata.

# Agentes de cambio para el proceso de modernización: la formación profesional de los asistentes sociales en la ciudad de La Plata, 1959 – 1966<sup>1</sup>

*Néstor Nicolás Arrúa*

## Resumen

En el presente trabajo nos proponemos indagar sobre el rol intelectual de los trabajadores sociales, psicólogos y pedagogos en la circulación de ideas dentro de los espacios de formación profesional del Trabajo Social en la ciudad de La Plata. La escena cultural y académica de los

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue originalmente pensado para la tesis de Maestría en Trabajo Social titulada *Modernización, comunidad y política. La historia de la carrera de Trabajo Social en instituciones de gestión pública de la ciudad de La Plata entre 1957 a 1975* bajo la dirección de la Dra. Margarita Rozas Pagaza. Una versión anterior fue debatida en las XVI<sup>º</sup> Jornadas Interescuelas de Historia, Mar del Plata, Agosto de 2017; y en el Coloquio *Historia Política de los Intelectuales. Sobre la intervención social*, USACH (Santiago, Chile) de Octubre de 2017. Agradezco los comentarios de la Dra. Cristina Moyano Barahona y Adrián Celentano en ambas oportunidades.

años sesenta se presenta determinada por un proceso de modernización cultural que tuvo importantes reverberaciones en la universidad local y en las instituciones educativas superiores. Los itinerarios de figuras relevantes de la institución educativa, la circulación de revistas, los programas y planes de estudio nos permiten comprender las corrientes intelectuales en alianza u oposición, las disputas entre tendencias, las relaciones de poder que configuran una *cartografía político-intelectual*.

En los años sesenta la política desarrollista nacional y provincial hizo un fuerte énfasis en la descentralización operativa, la formación de técnicos y la aplicación de normativas internacionales en las áreas sociales. El enfoque de ‘desarrollo de la comunidad’ requería un nuevo tipo de agente que fuera capaz de desplegar un conjunto de técnicas y saberes expertos en la comunidad en pos del proclamado “cambio de estructuras”. En el caso platense, la institución de formación profesional creada en el año 1959 requirió la convocatoria de destacados intelectuales de la UNLP y la UBA que propiciaron procesos de modernización en sus respectivos campos.

**Palabras clave:** Desarrollismo, Trabajo Social, Intelectuales, Modernización, Comunidad.

## Introducción

La teoría de la modernización fue hegemónica en los diagnósticos sobre los problemas sociales y económicos

de América Latina en los años cincuenta del siglo XX<sup>2</sup>. El énfasis en un “atraso” social y cultural de las naciones latinoamericanas fue asociado a la persistencia de factores “tradicionales” en la estructura agraria sumado a un limitado proceso de industrialización. En los albores de la *Alianza para el Progreso*, emergió un repertorio de políticas *desarrollistas* que requirieron la expansión de agentes especializados o técnicos para fomentar un “cambio de estructuras” en las áreas subdesarrolladas o marginales de la sociedad. Esta demanda generó la expansión y renovación de nuevas carreras universitarias tales como: Sociología, Psicología, Servicio Social y Antropología que configuraron un nuevo escenario cultural y académico.

El asistente social convertido en un ‘agente de cambio’ tuvo la difícil tarea de diagramar y ejecutar planes y programas sociales enfocados a las comunidades con el objetivo de modernizar las condiciones sociales, sanitarias y urbanísticas de la población durante los años sesenta (Manrique Castro, 1982). Este profesional configura un área de *expertise* en el *desarrollo de la comunidad*, cuyo referente principal en estos años era Ezequiel Ander Egg (Morresi y Vommaro, 2012).

El Estado nacional avanzó hacia la formación de nuevos agentes con la creación en 1958 del Instituto de Servicio

---

<sup>2</sup> La formación de una política de gobierno basada en el desarrollo y la racionalización de las relaciones sociales se entronca con la decadencia y caída de gobiernos considerados paternalistas o demagógicos por el gobierno norteamericano. Remitimos al lector al libro de Calandra y Franco (2012).

Social consolidado por la Dirección Nacional de Asistencia Social, cuyas actividades y posiciones eran publicadas por la revista DAS. En la Provincia de Buenos Aires, el gobierno desarrollista de Oscar Alende asumió también la tarea de formar nuevos agentes especializados a través de la fundación de escuelas de Servicio Social dependientes del flamante Ministerio de Acción Social en los principales centros urbanos de la provincia: La Plata, Bahía Blanca y Mar del Plata<sup>3</sup>.

Nos enfocaremos en este trabajo en el estudio de la cualificación socioprofesional de los trabajadores sociales mediante el análisis de la formación disciplinar de la Escuela de Servicio Social (ESS) de la ciudad de La Plata durante los años sesenta del siglo XX<sup>4</sup>. La circulación de libros y revistas de las ciencias sociales y el Trabajo Social, el análisis de los planes de estudios y las trayectorias docentes nos permitirán conocer con mayor precisión la configuración del campo intelectual del Trabajo Social en Argentina<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> En la ciudad de Mar del Plata la carrera de asistentes sociales que dependía de la Escuela de Auxiliares Técnicos durante el peronismo pasa a la órbita del Ministerio de Acción Social y se crea la Escuela de Servicio Social. Este traspaso implica un cambio en la concepción del Trabajo Social por parte del Estado provincial, ya que transfiere la formación de estos agentes a un ministerio separado de la hegemonía médica.

<sup>4</sup> Nos apropiamos singularmente de las tesis de Saül Karsz que refieren a la cualificación socioprofesional de una fuerza de trabajo (agentes) en la configuración del Trabajo Social como un proceso de producción. El Trabajo Social, en tanto aparato de Estado, se emplaza en instituciones publico/privadas para la reproducción de las relaciones sociales (ideológicas). Remitimos al lector a: Karsz (2007).

<sup>5</sup> Nos valemos de las herramientas de la historia intelectual para analizar

Caracterizamos el plan de estudios como una *cartografía político-intelectual* (Arrúa, 2016a), en la cual se combinan diversas representaciones de la disciplina, se presentan contradicciones entre perspectivas teóricas atravesadas por relaciones de poder en un momento específico de la vida institucional, política y económica del país. Atravesar este territorio intelectual históricamente configurado del Trabajo Social requiere de la reconstrucción histórica de las tendencias teóricas e ideológicas, que dan cuenta de la *indefinición* de la disciplina en una coyuntura determinada (Karsz, 2007, p. 20).

Finalmente, este período se cierra a mediados de la década del sesenta con el golpe de Estado que interrumpió el desarrollo institucional de la ESS debido a los cambios en las políticas sociales del gobierno bonaerense que repercuten en el Trabajo Social con la creación del Ministerio de Bienestar Social.

## **La Escuela de Servicio Social de la ciudad de La Plata**

En este apartado abordaremos la conformación de la ESS a partir del análisis documental de los discursos sociales en las actas y reglamentaciones que nos permitirán conocer el Trabajo Social en la coyuntura histórica de los años 1959 a 1966<sup>6</sup>.

---

materialmente las formas de circulación de ideas en los espacios educativos de las revistas y colecciones de libros. Remitimos al lector a: Terán (2013).

<sup>6</sup> El proceso de reconstrucción histórica de la Escuela de Servicio Social



El Acta de Fundación de la Escuela de Servicio Social, con fecha el 12 de Junio de 1959, afirma que su objetivo es “la formación de personal y Asistentes Sociales, técnicos y cultos en la prevención y solución de los problemas sociales, económicos y emotivos de la comunidad”. Esta formulación se reproduce en el decreto de creación de la ESS, en la cual define al profesional de manera prescriptiva respecto al manejo de técnicas en el abordaje de problemáticas sociales. De esta forma, el Estado provincial crea una institución educativa específica para agentes especializados en el ‘desarrollo de la comunidad’. Los títulos habilitantes que ofrecía eran dos: *Asistente Social* mediante los cursos de Servicio Social con tres años de duración, y *Auxiliar de Asistentes Sociales*, mediante la capacitación para el “Trabajo Social” con un año de duración<sup>7</sup>.

La idea del asistente social como técnico ligado al bienestar de la comunidad expresada en el acta de fundación se vincula a la realizada por la experta chilena Valentina Maidagán de Ugarte quién fuera convocada por el Estado nacional para un diagnóstico de los Servicios Sociales en

---

de la ciudad de La Plata presenta serias dificultades y desafíos a la labor histórica debido a la eliminación de documentos de administración interna de la institución educativa que nos permitirían tener una idea cuantitativa y cualitativa del personal y estudiantado de la Escuela de Servicio Social. Las fuentes más relevantes: reglamentaciones de la Escuela de Servicio Social, algunos programas, y la reglamentación de la Escuela de Técnicos de Bienestar Social estaban reunidos en dos bibliotecas de la biblioteca, junto a menos de una docena de tesis de Licenciatura en Asistencia Social.

<sup>7</sup> Resolución del Ministerio de Acción Social 131/59.

ese mismo momento<sup>8</sup>. Otra similitud con los postulados de Ugarte se deriva del uso indiferenciado de “asistente social” y “trabajador social” para nombrar al agente, con la utilización unívoca del término “Servicio Social” para nombrar a la disciplina.

La reconocida profesional Sela Sierra<sup>9</sup> consideraba que los términos que denominan a la profesión no eran intercambiables, pues consideraba que la “Asistencia Social” poseía un cariz más específico respecto al profesional y la disciplina (Sierra, 1963, p. 25). Asimismo, la especificidad se focaliza en “asistir”, con un sentido filosófico e histórico con una larga historia en nuestro país que no podría ser reemplazado por la traducción literal del *Social Work*. Esta diferencia produce una escisión en el Trabajo Social alimentada por concepciones contrapuestas sobre el rol

---

<sup>8</sup> Ella afirmaba que: “el Servicio Social, fijando su atención en los problemas o males sociales específicos y en la necesidad de remedios apropiados y de servicios preventivos, trata de aumentar y de crear recursos en la comunidad para conseguir el bienestar social” (Maidagán de Ugarte, 1960, p. 80). Además, afirma que: “el asistente social ejerce una función técnica y es el instrumento para hacer más racionales, inteligentes y efectivos los esfuerzos de la comunidad” (Ídem, p.81).

<sup>9</sup> Sela Sierra era una figura importante en la Escuela de Asistencia Social de la Universidad de Buenos Aires, y presidenta del Ateneo de Asistentes Sociales. Era directora de la colección editorial “Cuadernos de Asistencia Social” de la editorial Humanitas, y miembro del Comité Editor de la revista *Selecciones del Social Work* desde su aparición en 1968. El proyecto editorial de Sela Sierra se concentrará en los años sesenta en la traducción de los principales autores de la *Nacional Association of Social Work* (NASW), mediante los intercambios entre expertos norteamericanos y profesionales locales en los albores de la *guerra fría*.

profesional en el proceso de modernización desarrollista<sup>10</sup>.

Esta modalidad de la (in)definición disciplinar produjo disputas ideológicas que repercutían en la conformación de instituciones educativas del Trabajo Social. Bajo los lineamientos de la experta Maidagán de Ugarte se crearía en el año 1958 el Instituto de Servicio Social en el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de la Nación que otorgaba el título de “Trabajador Social”. Sin embargo, la Escuela de Asistencia Social de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires –en la cual Sela Sierra se posicionaba como docente- continuó otorgando el título de “Asistentes Sociales”.

Consideramos que el Instituto de Servicio Social compartía una estructura curricular y objetivos disciplinares similares a la ESS de La Plata. La novel institución platense formaba parte del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) del Ministerio de Acción Social, dirigido por el abogado especialista en derecho de menores y familia, Dr. Rafael Sajón. Las instalaciones de la escuela eran una amplia casa,

---

<sup>10</sup> La idea de ajuste en Sela Sierra se asocia a la idea de regulación del conflicto que suscitan los cambios de la modernidad sobre las familias –específicamente el papel de la mujer- y la pérdida de la autoridad ‘tradicional’ del Padre sobre sus hijos. Mientras Maidagán de Ugarte aparece comprometida con los cambios y “la aceptación de lo nuevo”, Sela Sierra busca establecer lazos entre el proyecto modernizador y las formas establecidas de intervención que le permitía dialogar, entre otros, con el mundo católico. La caracterización de una velocidad e intensidad de los cambios a partir de las políticas desarrollistas y racionalizadoras de la producción suscita posicionamientos ideológicos que pondrán posteriormente en tela de juicio la neutralidad valorativa de las técnicas de intervención (Arrúa, 2016, p. 94).

con diversos compartimentos que se utilizaban como aulas, con un patio interno, situado en calle 9 N° 980 frente al Teatro Argentino de La Plata.

La dirección de la escuela era ejercida por una asistente social Nelly Mabel Chelli y luego por Haydée Canosa, elegidas por el director del IIS, lo cual significaba un reconocimiento a la especificidad de la profesión. La necesidad de jerarquización de la profesión era un reclamo asumido por los integrantes de la institución que se diferenciaban de la posición de subordinación respecto de los médicos, como demostraba el caso de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social y Enfermería de la Universidad Nacional de La Plata. De hecho, la jerarquización de la profesión era uno de los objetivos fundacionales de la ESS, a partir de la importancia de contar con asistentes sociales de categoría universitaria en el manejo de los métodos del Servicio Social de Caso, Grupo y Comunidad, con un llamado a realizar un continuo perfeccionamiento e investigación mediante cursos de post-grado y seminarios especializados.

El principal elemento que aparece en las entrevistas realizadas a graduadas/os en el año 1966 y 1968 ante la consulta por la elección de la carrera de Asistente Social era la invocación a un interés por “lo social”, una búsqueda que desembocaría en la Escuela de Servicio Social de la ciudad de La Plata por la incidencia de múltiples factores combinados: a) la inexistencia de la carrera de Sociología en la UNLP; b) la desazón ante carreras tradicionales, tales como Derecho; c) una relación de ayuda que aparece

muchas veces en los discursos como “un interés por lo social”<sup>11</sup>; d) búsqueda de independencia económica de franjas jóvenes de sectores sociales medios, especialmente de las mujeres.

La mayoría de las entrevistadas han desarrollado tareas educativas como docentes en paralelo al estudio de la carrera e incluso luego de egresar de la misma, esto nos da indicios de los cruces disciplinares y representaciones del Trabajo Social en esta coyuntura. En los años cincuenta y sesenta la matrícula femenina en las escuelas secundarias se expande configurándose como requisito para el ingreso a la carrera de Servicio Social. Este aspecto representa una búsqueda de reconocimiento y especialización en el mercado laboral de las mujeres en una profesión que excede las tareas naturalizadas vinculadas al cuidado.

Uno de los factores que determinan una renovación modernizante en la Escuela de Servicio Social fue la incorporación de varones a la carrera de Asistencia Social, algo tan deseado como poco realizado en los años precedentes. En la primera lista de estudiantes anotados en la carrera del año 1960 sobre un total de 22 inscritos, sólo 2 eran varones, uno de ellos era el secretario de la IIS Aldo F. Bim-

---

<sup>11</sup> Acordamos con la tesis de Estela Grassi en la cual el sentido de “ayuda” puede remitir a la “ansiedad manifiesta de actuar” que sitúa a la teoría en un lugar secundario, ver: Grassi (1989, p. 218). A su vez, coincidimos con Saül Karsz (2011) en cuanto a que la “relación de ayuda” es constitutiva a la figura de la “toma a cargo” de los trabajadores sociales con una formación basada en las ciencias sociales.

bi y el otro Omar Ferreyra<sup>12</sup>. La proporción de estudiantes varones en la carrera y la cantidad de inscriptos total se acrecienta a un ritmo lento y constante.

La organización de la escuela se dividía en: a) Dirección; b) División de Trabajos Prácticos y Supervisión; y c) División de Investigaciones. La división planteaba una separación entre funciones de organización, docencia e investigación. Si bien no existía una participación estudiantil en el gobierno de la escuela, la realidad dictaba que ante la novedad de los cursos, la escasez de centros de práctica, y la relación cuantitativa entre estudiantes y docentes se generaran ideas de construcción conjunta de la ESS.

La introducción de las áreas de Investigación alude a los nuevos requerimientos modernizantes de la profesión compelida al estudio social mediante métodos de la sociología científica de Gino Germani. Este aspecto ilumina el proceso de modernización desarrollista al jerarquizar y dividir el trabajo de la profesión en compartimentos delimitados y técnicamente desarrollados. Asimismo, la búsqueda de relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes desarrollada en la ESS contrasta con las formas tradicionales de organización de la vida académica en el Servicio Social<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Un reconocido trabajador social en la región, cuyo nombre fue bautizada la biblioteca del Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, distrito La Plata.

<sup>13</sup> Aspecto resaltado en las entrevistas realizadas a sus egresados: Elsa Cabaleta, María Elvira Ponce, Oscar Toto, Silvia Salas, Susana Malacalza, Stella Maris Cameira y Susana Grau.

La ESS tenía por objeto vigilar el desenvolvimiento de los Trabajos Prácticos de las materias específicas de Servicio Social, y la supervisión en los Centros de Prácticas. Los postulados de la experta chilena y el reglamento interno de la ESS parecen coincidir una vez más en el rol asignado a la Supervisión, en su carácter de articulación entre la institución educativa y los ámbitos laborales de los profesionales que se convertirán en *Centros de Práctica*. La consolidación de un conjunto de Centros de Prácticas no resultaba fácil de lograr, dado que requiere la apertura institucional a la observación y participación de un conjunto de estudiantes que periódicamente circularían por el espacio controlados por el/la asistente social. Esta fue una dificultad inicial, dado que no había profesionales formados por la propia escuela, y existía cierto recelo de establecer contactos con las profesionales Visitadoras de Higiene de la UNLP. De hecho, en los primeros años hasta que sus futuros egresados lograsen conquistar posiciones en las instituciones de la política social local se realizaban representaciones de situaciones imaginarias y/o se exponían relatos de casos individuales.

### **Reformas curriculares y docentes de la Escuela de Servicio Social**

El plan de estudios propuesto por las autoridades ministeriales bonaerenses en el año 1959 constaba de apenas 13 asignaturas en tres años de carrera, y se distribuía de la siguiente manera:

**Primer Año:** *Nociones generales de sociología y derecho, Psicología, Pedagogía, Higiene y medicina social;*

**Segundo Año:** *Servicio Social, Psicología del niño y el adolescente, Psicopatología, Derecho del menor y la familia;*

**Tercer Año:** *Economía social, Previsión y seguridad, Penología y técnica penitenciaria, Ética y técnica del Servicio Social, Estadística metodológica e investigación social.*

En primer lugar, se destaca una matriz humanista como dominante del curriculum caracterizada por un conjunto de materias comunes de formación general en primer año con un progresivo aumento de materias específicas en los años siguientes; en segundo lugar, las materias relacionadas al Derecho y la Psicología ocupan un importante papel; en tercer lugar, la Medicina ocupa un exiguo lugar en la formación de las asistentes sociales.

La matriz humanista del curriculum (Suasnábar, 2004, p. 100) era hegemónica en las universidades nacionales en momentos de la normalización tras la caída de Perón, un conjunto de materias comunes privilegiarían un tipo de profesional atento a los debates filosóficos y espirituales de la época. Las materias hacen referencia a la Sociología ligada aún al Derecho, la Pedagogía, la Psicología y la Medicina. Esta serie de materias comunes de formación general se relacionan a los cambios y continuidades en la formación académica que vive la Universidad Nacional de



La Plata (UNLP) debido a la reciente creación de la carrera de Ciencias de la Educación y Psicología bajo una impronta modernizadora en una matriz humanista. En la lista de docentes convocados por la provincia para estas materias permite confirmar la intención de convocar a docentes de gran trayectoria intelectual y universitaria en asignaturas correspondientes a psicología, pedagogía y derecho, ellos son: Luis María Ravagnan, Ricardo Nassif y Rafael Sajón. Los dos primeros jugarían un papel decisivo en la creación de las carreras correspondientes en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, y tenían en su haber una gran producción escrita en torno a dichas disciplinas.

Las materias específicas del Servicio Social eran: *Servicio Social*, *Ética y técnica del Servicio Social*, y *Estadística metodológica e investigación social*. Para ello, fueron convocadas las asistentes sociales Eddy A. Montaldo, María Santángelo y Mercedes D. de Taiana de la Escuela de Asistentes Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Las dos últimas realizaban tareas de supervisión de los trabajos prácticos, y Eddy Montaldo dictaba las clases teóricas. La carga horaria semanal de las materias específicas sobre el resto de las asignaturas de segundo año poseían una carga horaria mayor al resto, y en tercer año sucedía lo mismo.

El lugar subordinado que ocupa Medicina en el plan de estudios de la ESS, se presenta como un intento de diferenciación con la Escuela de Visitadoras de Higiene Social y Enfermería de la UNLP, y las carreras sanitarias

de la Escuela de Salud Pública bonaerense. La búsqueda de jerarquización manifestada en los documentos oficiales implicó una fragmentación de la formación académica que se relacionaba con el campo profesional del futuro egresado<sup>14</sup>.

Desde 1960 el plan de estudios se transforma acrecentando la cantidad de materias y docentes-intelectuales que ocupan estas nuevas parcelas de saber (Suasnábar, 2004, p. 99). Un total de 24 asignaturas, casi el doble en relación a 1960, con 10 materias específicas, 8 se pueden agrupar entre las ciencias sociales, y 6 materias de derecho y/o medicina. La relación se ha invertido, la búsqueda de especificidad de la disciplina repercute en la cantidad de materias, y docentes-intelectuales que ocupan ese espacio en la currícula [ver anexo]. En el plan de estudios se reproduce un *ethos* humanista combinado con una tecnificación que gesta un tipo de profesional preparado para ocupar su rol de *experticia*. Esta última se asocia a los avances científicos en torno a las problemáticas sociales y políticas que derivan de las sociedades de masas a través del clivaje *marginación/integración*<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> En la Ciudad de La Plata existían otros tres lugares de formación disciplinar: la Escuela de Servicio Social de Caritas creada en 1959; los Cursos de Asistente Social Criminológico dependiente del Ministerio de Gobierno; y la Escuela de Visitadora de Higiene Social y Enfermería dependiente de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata. Esta fragmentación en la formación tuvo una directa incidencia en la inserción profesional y los espacios laborales hasta mediados de la década del sesenta.

<sup>15</sup> "Integración/marginalidad es la manifestación y la forma cómo se

La formación académica que ofrece la ESS está modelada por las ciencias sociales, no sólo por las asignaturas que refieren a nuevas disciplinas (psicología, ciencias de la educación, antropología) o nuevos enfoques teóricos (psicología social, desarrollo de comunidad, pedagogía social, dinámica de grupos), sino también en las materias específicas de la disciplina, a través de una dominante ideológica que configura la subordinación conceptual que se desenvuelve en la disciplina en esta coyuntura histórica.

### **Itinerarios intelectuales de los docentes de la Escuela de Servicio Social**

Analizaremos los itinerarios intelectuales de docentes que integraron la carrera de asistente social en el período 1960 y 1966, especialmente aquellos que desarrollaron funciones intelectuales de producción de textos y difusión de ideas. En tanto, consideramos a los docentes como intelectuales que tienen principalmente una función difusora de las ideas, regulada por normas y reglamentos institucionales, donde se establece una relación codificada entre el docente y el estudiante, cruzándose deseos y normas

---

expresa la cuestión social en el marco de las nuevas relaciones sociales; en definitiva es el resultado de tres aspectos fundamentales: a) el impulso que se le da a la etapa de industrialización como parte del proceso de acumulación capitalista en el marco de la nueva división del trabajo; b) la constitución de una estructura de clases que disputan su lugar en la redistribución de la riqueza; c) el avance en la modernización de las instituciones del Estado vinculado a la necesidad de articular ciencia, técnica y eficacia” (Rozas Pagaza, 2012, p. 130).

en un espacio de reproducción ideológica<sup>16</sup>. Entonces, los docentes obtienen reconocimiento y autoridad por el lugar que ocupan en una parcela de saber sancionado (asignatura) que confirma su investidura, su producción escrita va desde programas de estudios, fichas de lectura hasta artículos de revista y/o libros constituidos jerárquicamente, deteniéndonos en las conexiones que configuran un circuito de circulación de ideas, y su relación con el Trabajo Social.

En el año 1959 fue convocado para enseñar en las cátedras de *Psicología General* y *Psicología de Niños y Adolescentes*, el filósofo porteño Luis Maria Ravagnan, docente de *Psicología I* durante 1947 a 1957 en la UBA, y de las cátedras de *Introducción a la Psicología* y *Psicología Contemporánea* en la UNLP desde 1957, tras la creación de la carrera de psicología en el año 1961 se convierte en titular de las mismas.

Ravagnan se caracterizaba por ocupar espacios institucionales que ligan la formación psicológica con el campo profesional particularmente desde la Dirección de Psicología Educativa y Asistencia Social Escolar de la Provincia

---

<sup>16</sup> Antonio Gramsci presenta a los intelectuales en un rol educativo, de pensamiento, pero también en un rol hegemónico como “funcionarios” o “empleados” del grupo dominante para el ejercicio de funciones subalternas. La relación entre la escuela y los intelectuales fue tempranamente pensada por Gramsci en el opúsculo, “Para una historia de los intelectuales” (Gramsci, 1975, p. 17-18). En tanto, Carlos Altamirano (2013) sitúa a los intelectuales en la esfera de la cultura, el arte, la ciencia y la literatura, es decir, en los espacios de producción distribución y reproducción de significaciones y bienes simbólicos, y buscan reconocimiento por ese papel.

de Buenos Aires entre 1956 y 1958. El itinerario intelectual de Luis María Ravagnan fue rigurosamente trabajado por Alejandro Dagfal (2012), por lo cual, aludiremos de manera breve sobre su trayectoria. Su acercamiento al campo de la psicología proviene de la filosofía francesa en un recorrido que va del bergsonismo a la fenomenología (en alusión a un escrito clásico de Jean Hyppolite).

Ravagnan se constituyó como un ávido lector del pensamiento francés desde sus días como estudiante de filosofía cuando escribió un libro en base a comentarios de un capítulo de *L'Énergie spirituelle* de Henri Bergson llamado *La impresión de "ya visto"* (1937). Según Dagfal, la recepción de la obra de Bergson permitiría a Ravagnan diferenciarse de las corrientes biologicistas y biotipológicas de la psiquiatría y la psicología al aferrarse a una concepción vitalista comprendiendo que la percepción se ligaba al recuerdo y esto genera una debilidad de la atención a la vida y a la acción presente.

Las nociones de *hombre, mundo y estar-en-el-mundo* le permiten fusionar las ciencias del espíritu, la filosofía antipositivista francesa con las corrientes psicológicas experimentales, la *gestaltheorie*, y la biología en una tesis que plantea la ruptura con la dualidad sujeto-objeto: *la unidad psicofísica*. El pensamiento de Merleau-Ponty juega en este aspecto un rol amalgamador, ya que la unidad cuerpo-alma se experimenta como un *estar-en-el-mundo*, en el cual existe una simbiosis "unidad psicofísica-mundo" (Dagfal, 2012, p. 75) mediante el concepto de "situación".

Este concepto es utilizado por el autor cuando analiza la problemática de la delincuencia juvenil. Para elaborar la tesis del “niño que delinque”, o sea, el niño que se encuentra en una *situación delictiva* al enfrentarse con las normas y preceptos de una sociedad determinada se vale de la recepción de los fenomenólogos existencialistas. Estas ideas se presentan en desmedro de términos como “personalidad delictiva” o “nacido para delinquir”, al indagar sobre diversas causas, conscientes o inconscientes, que comprendan la conducta del niño, afirma Ravagnan, dentro de un “campo vital”<sup>17</sup>.

La idea del niño en situación, en una relación del Yo y el mundo que debe ser comprendida se vincula a la tesis de la *unidad psicofísica*, que diversifica las causas que explican la conducta del niño. Las causas orgánicas y psíquicas se entrelazan para dar un diagnóstico certero que implican una labor interdisciplinaria, en la cual, el psicólogo “no debe ser un simple ayudante o auxiliar” al que se le confían las pruebas psicométricas sino un puente entre el psiquiatra y el neurólogo (Ravagnan, 1958b, p. 49).

La problemática de la auxiliaridad del psicólogo como profesión novedosa se asimila a la situación de los asistentes sociales que estaban en ruptura con paradigmas médico-higienistas, por lo cual, la propuesta de Ravagnan se ajusta a los objetivos de la ESS.

---

<sup>17</sup> “Además, si el delito expresa una forma de conducta, en cuanto tal, no difiere del comportamiento normal y sólo es delictiva en cuanto supone violación de las normas y preceptos de una determinada sociedad” (Ravagnan, 1958a, p. 74).

En el año 1960 para las materias de Servicio Social fueron convocadas dos asistentes sociales de la Escuela de Asistentes Sociales (EAS) de la Universidad de Buenos Aires, con una reconocida trayectoria y expertización: Eddy Argentina Montaldo y María de las Mercedes Santángelo.

Eddy A. Montaldo era asistente social y profesora de Letras, docente durante los años cincuenta y sesenta en la EAS de la materia de *Psicología*, becaria de la OEA, especialista en Servicio Social individual (*casework*), miembro en el año 1967 del Comité Asesor Profesional de la revista *Selecciones del Social Work*, en el cual se encontraba Sela B. Sierra, Ángela Vigetti, y Egle Grela de Oriol, dirigida y editada por Aníbal Villaverde de la editorial Humanitas hasta el año 1970.

La editorial Humanitas editaría en el año 1965 un libro de Eddy Montaldo en la colección “Cuadernos de Asistencia Social” dirigida por Sela Sierra, compañera de la autora en la EAS y en el comité de la revista *Selecciones del Social Work*, titulado “Psicología y Asistencia Social Individual”.

En su libro se reconoce la importancia de la psicología en el *casework*, un aspecto constitutivo del servicio social de casos de Mary Richmond, y reactualizado por la edición castellana del libro de Gordon Hamilton, y las colaboraciones de la NASW (*National Association of Social Workers*) en la revista *Selecciones del Social Work*. Eddy Montaldo demuestra un manejo bibliográfico destacado especialmente de las colecciones de psicología de la editorial Paidós y Kapeluz o de ediciones referidas a la psicología de Losada y

Fondo de Cultura Económica. Montaldo define en su libro a la Asistencia Social individual como una tarea educativa, pretendiendo ayudar a la persona en su funcionamiento social (Montaldo, 1965, p. 7), que se asemeja a las tesis de Gordon Hamilton en cuanto a la labor educacional y el papel de la psicología. Sin embargo, Montaldo se diferencia de Hamilton a partir de un uso subordinado del psicoanálisis observándose mayor importancia a la psicología experimental y la temática de la personalidad.

La autora asocia la idea de 'cliente' al concepto de 'personalidad', y el término 'problema' al de 'conducta', al entender que el concepto de personalidad contiene indicadores tipológicos de los individuos de carácter orgánico, comportamental y sociológico que remiten a la noción de normalidad. Para Montaldo, personalidad y carácter son sinónimos de civilización y racionalidad, al tomar en cuenta que la constitución orgánica del individuo en su relación con el temperamento con basamento en la propuesta del psicólogo español Emilio Mira y López (Montaldo, 1965, p. 13).

Los conceptos de personalidad, carácter y temperamento no son intercambiables, se insertan en una disputa de sentidos en la nascente disciplina de la Psicología. Ravagnan consideraba al concepto de carácter como "diversas formas de un libre poder-ser" (1958c, p. 90) del hombre en situación alejándose de sus antiguas posturas caracterológicas.

Eddy Montaldo considera al vínculo entre profesional y cliente como una "relación ayudante" (1965, p. 61) con



atributos educativos, no paternalistas, en donde el segundo debe “independizarse del asistente social”. Para ello debe haber un necesario *rapport* (entendimiento o empatía) entre ambos, en detrimento del concepto de *transferencia* utilizado por Gordon Hamilton. Este punto ocupaba una bolilla en el programa de la asignatura *Ética y técnica del Servicio Social*. Se revelan las diferencias con respecto a las escuelas psicológicas utilizadas, en el caso de Hamilton en referencia al psicoanálisis de S. Freud, W. Reich y S. Ferenczi. La docente tenía su referencia en la psicología de Mira y López, Karen Horney y Alfred Adler para plantear la necesidad del asistente social de llevar a cabo un “autoanálisis” en base a las ideas de Horney, en donde se evalúe su propio accionar y sus deseos en búsqueda de sostener el mencionado *rapport*<sup>18</sup>.

Para la asignatura *Pedagogía* fue convocado el director del Departamento de Ciencias de la Educación, y vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 1961 a 1964, el Dr. Ricardo Nassif. Este intelectual conformaría un plan de intervención en los debates educativos basado en la idea de una *pedagogía de síntesis* en la cual, las ideas positivistas y tecnocráticas de la educación se encontrarían singularmente en la carrera reabierto en 1959 de Ciencias de la Educación. Nassif expresa una

---

<sup>18</sup> Exactamente Montaldo afirma que: “Freud niega la posibilidad del autoanálisis; cree que el hombre es demasiado narcisista como para poder observarse objetivamente, para buscar el desarrollo de sus mejores posibilidades potenciales: está demasiado conforme consigo mismo y se limita a abandonarse a su automagnificación” (1965, p. 19).

generación de transición (Suasnábar, 2004, p. 129) entre la secuencia de pedagogos positivistas iniciada en la UNLP con Víctor Mercante, Alfredo Calcagno y Nicolás Tavella, el espiritualismo y las ideas desarrollistas y modernizadoras de la educación (tecnocráticas) singularmente ensambladas en los planes de estudios de 1959 (Silber, 2010, p. 23).

En el programa de estudios presentado comienza por la definición de 'Pedagogía' en relación a la filosofía y ciencias auxiliares, con las tendencias pedagógicas actuales. La relación entre pedagogía y filosofía se encontraba mediada por el filósofo alemán Eduard Spranger (Silber, 2007) con un fuerte acento en la idea de cultura y ciencia que conformaría el humanismo en Nassif con su propuesta de una 'pedagogía filosófica'.

El recorrido del programa de estudios de Nassif se divide en dos partes: la primera parte llamada "general", define el concepto de pedagogía y educación junto a los factores biológicos, psicológicos y sociales de la educación, un recorrido similar al expuesto en su libro *Pedagogía General*. La segunda parte del programa, llamada "problemas educativos del desarrollo anormal", nos encontramos con una serie de bolillas dedicadas a cada tipología consignada como "irregularidad" o "inadaptación" que se desvía de lo normal en lo educativo. La única bibliografía que utiliza en torno al Servicio Social es la elaborada por Naciones Unidas *Formación para el Servicio Social* de 1956.

Entre otros docentes se destaca la presencia entre los años 1960 a 1964 del médico Alfredo Ramón Piquero, cuya

labor docente en la asignatura *Higiene y medicina social* en distintas escuelas de servicio social en pos de su jerarquización era destacado tras su fallecimiento en las primeras páginas de la revista *DAS* del Consejo Nacional de Asistencia Social dirigido por María Catalina Trillo (Anónimo, 1964, p. 8).

La figura más destacada era el Dr. Rafael Sajón, abogado, especialista en derecho de niños y adolescentes, representante permanente de la Argentina (1959 – 1964) ante el Consejo Interamericano del Niño (OEA), y director del mismo desde el año 1964 hasta 1968. Docente de la materia *Asistencia y Legislación de Menores* de la Escuela de Asistentes Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, y de la cátedra de *Derecho de Menores* y *Derecho Social* de la ESS de La Plata.

Los esfuerzos de Sajón estaban concentrados en conceder jerarquía de rama jurídica especial al llamado “derecho de menores”, definido como un complejo de normas e instituciones públicas y privadas para la protección integral del menor (Sajón, 1961, p. 19). La búsqueda de autonomía respecto del derecho familiar en relación a la rama civil y penal es justificada debido a la especificidad de los problemas de los menores y una legislación propia, y posee una fundamentación histórica en base a la plataforma de distintos organismos internacionales, entre ellos, la Declaración Universal de los Derechos del Niño. Para Sajón, se requiere de un Código de Menores y se precisa ordenar la legislación específica en orden de dar sustentabilidad al

nuevo derecho, cuestión que aborda en la segunda parte del libro abocada a la recopilación de leyes reguladoras de la niñez desde la Ley Agote a la creación del Consejo Nacional de la Minoridad en 1959.

La conceptualización del niño como “menor” define al sujeto de esta especie de rama del derecho como un “incapaz normalmente destinado a ser capaz” (Sajón, 1961, p. 23), en la cual si bien se discuten diversas formas de cuestionar el rótulo “niño delincuente”, mediante distintas opciones que apuntan a la comprensión del accionar del menor como “inadaptado” o con conductas “antisociales o parasociales” (Sajón, 1961, p. 22), consideramos que esta terminología patologiza los comportamientos tratando a los sujetos bajo una relación de dependencia asimilable al término “criatura”<sup>19</sup> que imposibilita comprender ciertos comportamientos o actitudes de los niños.

En la carrera de Asistente Social la circulación de las ideas y métodos de grupo fueron dominadas por la intervención del pedagogo argentino Gustavo Cirigliano en la difusión de los métodos grupales de educación, especialmente, mediante la traducción del libro de Jack Gibb

---

<sup>19</sup> Nos remitimos a Saül Karsz para determinar las consecuencias analíticas en las diferentes terminologías: “Cuanto más los profesionales imaginan que los niños son o debieran ser *criaturas* dependientes, sumisas, respetuosas, cuanto más los llamados adultos sucumben a una representación infantilizante de los niños, sin darse cuenta que se trata de *sujetos*, tanto más los afectos, comportamientos y propósitos poco o nada ortodoxos de estos sujetos los sorprenden, se les aparecen como anti-naturales, a contra-corriente de una supuesta esencia. Y los tratan entonces en consecuencia” (2015, p. 84).

(1965) por la editorial Humanitas y los cursos de formación en la Fundación Guidance (dirigida por Sela Sierra). Este se presenta como un experto en temas educativos, docente universitario en las universidades (UNLP-UBA), con vínculos estrechos con la Secretaría de Marina y Guerra que permite comprender el interés en la traducción del libro de Jack Gibb (asesor de la Marina norteamericana) y su inserción como asesor del Ministerio de Educación durante la llamada “Revolución Argentina”. En uno de los tantos cursos que brindaba el joven pedagogo a los asistentes sociales concurre Esther Dengler, docente supervisora de prácticas de comunidad de la Escuela de Servicio Social de La Plata. La publicación de uno de sus cursos permite dar cuenta del auge de la teoría de los roles y los métodos grupales presentados como técnicas apolíticas (*Role Playing, Phillips 66*). En la colección “Cuadernos de Asistencia Social” de la editorial Humanitas aparece el libro de Gustavo Cirigliano *El “Role-Playing” una técnica de grupo en Servicio Social* en el año 1964, difundido entre las trabajadoras sociales para ser incorporado como material de lectura en las asignaturas de *Servicio Social de Grupo* u *Organización de la comunidad* en la ESS de la ciudad de La Plata. Este breve libro provee a los estudiantes y profesionales un método de enseñanza a través del juego de roles, en donde un grupo de cinco asistentes sociales y un coordinador, realizan diversas escenas mediante personajes previamente establecidos con un público espectador en el fondo de la sala. Las situaciones representadas tienen como protagonista a una mujer que ha solicitado los servicios de institu-

tos de Asistencia Social. Se acercan a ella cuatro asistentes sociales en diversos momentos que provienen de aparatos de Estado típicamente de la coyuntura de los años sesenta: la fábrica, un organismo de vivienda, un instituto de menores y un Hospital. Resulta interesante registrar el tipo de observación que realizan las protagonistas de la representación sobre la mujer, el cuidado de los hijos, el hogar, asediada por múltiples planteos morales. La difusión de estas ideas permitió a la Escuela de Servicio Social de La Plata cuando aún no contaba con los Centros de Práctica representar diversas situaciones profesionales, especialmente, con la docente mencionada<sup>20</sup>.

### **Una revista singular circula por la Escuela de Servicio Social de La Plata**

Podemos caracterizar a la revista *Hoy en el Servicio Social* como una revista profesional con un proyecto de renovación intelectual que manifiesta un compromiso político radicalizado de los trabajadores sociales. La editorial del primer número de la revista *Hoy en el Servicio Social* afirma que las nuevas escuelas de Servicio Social, el aumento de la matrícula, y la proliferación de congresos y jornadas determina nuevos objetivos teóricos y políticos de disputa en el seno de la profesión. Por un lado, la capacitación técnica de los agentes, y por otro, la comunicación entre los profesionales hacia una evaluación y jerarquización de las pres-

---

<sup>20</sup> Entrevista con egresadas de la ESS: Elsa Cabaleta y María Elvira Ponce (Junio de 2015).

taciones (Dufour, 1965, p. 1). Este agrupamiento cultural (Gramsci, 1975, p. 143) que da origen a la revista reúne un grupo de estudiantes y profesionales que cumplen la función de intelectuales al presentar un plan de intervención cultural. La revista se convierte en un canal de expresión que abarca las tareas de producción, circulación y difusión, esté último como un momento de encuentro con lectores (consumo). La revista *Hoy en el Servicio Social* poseía una red de difusores nacionales y latinoamericanos que formaban parte del agrupamiento intelectual a partir de lazos tejidos con sus colaboradores en las jornadas y congresos locales e internacionales. Esta red de difusión pasible de estudiarse a partir del seguimiento de la sección “Agentes de venta y representantes en el interior y el exterior” al final de cada número de la revista nos permite conocer la relación entre los miembros del grupo como difusores, sus ámbitos laborales, y la relación con las escuelas de Servicio Social. Esta sección que abarca distintas ciudades del país y un agente de referencia se desenvuelve hasta el número 24 (1972) cuando la revista y los libros de ECRO se distribuyen mediante la empresa distribuidora de libros Tres Américas, y mediante convenios con Guillaumet.

La difusión de una publicación a través de redes y lazos en distintos lugares son el registro material de la circulación de ideas, en la ciudad de La Plata, la revista *Hoy en el Servicio Social* consigna como enlace a Oscar Toto, “Presidente del Centro de Estudiantes de Asistencia Social de la Escuela de Servicio Social del Ministerio de Acción Social”.

Oscar Toto era un joven estudiante católico de derecho en la UNLP y de asistencia social en la ESS que se radicaliza al participar de círculos cristianos con Monseñor Jerónimo Podestá (Obispo de Avellaneda), a cargo de la pastoral de los obreros<sup>21</sup>. El centro de estudiantes mencionado se organiza con el objetivo de fomentar el debate profesional ante las posturas más tradicionales debido a los docentes provenientes de la Escuela de Asistencia Social de la UBA, considerados de esta forma por el grupo de estudiantes encabezados por Oscar Toto, Maria Elvira Ponce, Elsa Cabalete, Corina D'Angelo.

En el seno de las reuniones del grupo se “mezclaba Marx con Cristo”<sup>22</sup>, se decidía la participación de cada uno en los distintos congresos y jornadas profesionales en un clima de debate democrático, de esta manera, se producían recepciones intelectuales combinadas. Por ejemplo, la recepción hacia fines de los años sesenta de *intelectuales faro*, que propician el intercambio y diálogo entre católicos y marxistas en proceso de radicalización, como son las ideas de Paulo Freire (Arrúa, 2016b) en paralelo a la recepción intelectual de Louis Althusser (Arrúa, 2017b).

Ethel Cassineri en los años previos a la experiencia de Misiones se convirtió en referente de la revista en La Plata debido a su ejercicio profesional en la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la provincia de Buenos

---

<sup>21</sup> Entrevista con Oscar Toto (Abril de 2014). Ver: Arrúa (2017a).

<sup>22</sup> Ídem.



Aires (1960-1969), y Jefe de Servicio Social en la Casa del Niño Gral. San Martín (Berisso) de la Dirección de Menores del Ministerio de Bienestar Social bonaerense (1967-1969). Cassineri se desempeña con tareas docentes de Supervisión en la carrera de asistentes sociales de la ESS cuando la institución educativa se encontraba en un proceso de transición, en el mismo período que ella era Jefe de Servicio Social de la institución que aloja a niños en Berisso. Efectivamente, se puede demostrar la relación entre la revista, instituciones educativas y ámbitos profesionales conformando una red de circulación de ideas entre los trabajadores sociales.

Cassineri tiene un rol destacado dentro del grupo de la revista en una faceta también de producción intelectual, preocupada por el sistema educativo (Cassineri, 1972/74) y el Trabajo Social como disciplina universitaria publica junto a Norberto Alayón y Juan Barreix el libro *ABC del trabajo social latinoamericano*, editado por ECRO en el año 1971, los tres fueron partícipes en diverso grado de la experiencia de Posadas, en cuyo libro se recopilan sus artículos editados por la revista.

Asimismo, la asistente social Alicia Duprat desde mediados de los años sesenta aproximadamente desarrolla tareas docentes en la asignatura *Servicio Social de Grupo* hasta fines de la década, dato obtenido mediante testimonios orales recogidos ante el gran impacto que generó su actividad docente en el estudiantado a partir de los contenidos sobre dinámica de grupos y los recursos bibliográficos.

cos renovadores. Duprat formaría parte del grupo de la revista, participando en congresos, seminarios, conferencias y dictando clases en el Instituto de Trabajo Social fundado en el año 1965 y dirigido por Ricardo Tarsitano, tras ser desplazado en 1962 del Instituto de “Bolívar” situándose en el mismo lugar que la Librería – Editorial ECRO (calle Lavalle 2327). Entre los temas y seminarios que dictaba se encontraba: “Los arquetipos profesionales” (Siede, 2015, p. 100), y “El diagnóstico en Servicio Social”, tema de su exposición en el Tercer Seminario Regional Latinoamericano de Gral. Roca (Argentina) en el año 1967<sup>23</sup>.

En el año 1969, el grupo ECRO desarrolla tareas de “docencia e investigación” mediante seminarios y conferencias dirigidas a colegas de manera itinerante, en diferentes puntos del país, entre los temas abordados se encuentra el señalado arriba dictado por Duprat, junto a: “El mundo en que vivimos”, dictado por Ethel Cassineri, “La alienación de los profesionales de Servicio Social”, dictado por Juan Barreix, y “La formación profesional”, dictado por Luís Fernández. Estos seminarios itinerantes llegaron a La Plata mediante el convite del Centro de Estudiantes de la Escuela de Técnicos de Bienestar Social durante los días 21 – 23 de octubre de 1969 (Grupo ECRO, 1970, p. 50)<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> En el que afirmaría que “El Servicio Social no es sólo un arte y una ciencia, como venimos repitiendo desde hace años. Creo que es también una trascendencia”, (Alayón, 1987, p. 23).

<sup>24</sup> No tenemos precisiones hasta el momento sobre quienes componen el Centro de Estudiantes en el año 1969.

En el mismo período formaba parte de la ESS como docente Luis Osvaldo Roggi en la asignatura *Estadística y Demografía*, este experto en técnicas de desarrollo de la comunidad era profesor de Programas de Bienestar Social (OEA), y director del Instituto de Actualización y Perfeccionamiento Profesional contando con la asesoría técnica de Héliida N. de Espeche. Roggi participa del grupo de la revista con una posición política que lo aproximaría a los postulados de Jorge Abelardo Ramos en el primer número de la revista *Hoy en el Servicio Social*. Allí, el autor manifiesta que el cambio se vincula a una tarea de concientización de las “grandes masas populares” hacia un proceso de transformación con las mayorías que el actual gobierno no podría expresar, en alusión al gobierno de Arturo Illia (Roggi, 1965, p.3).

El autor no desarrolla una crítica a las técnicas en la disciplina sino que introduce un elemento político que permitiría a dichas técnicas y métodos desarrollar su potencial de cambio, entendiendo que la configuración ideológica del Servicio Social como conjunto de técnicas dirigidas hacia una comunidad. El autor cierra su artículo con un taxativo llamado al compromiso de los profesionales: “Sólo se trata de comprender una coyuntura histórica; percibir cual es el sentido de la Historia y disponerse a ocupar el lugar adecuado”.

## **Conclusión**

Las políticas desarrollistas produjeron una expansión de los espacios laborales y educativos del Trabajo Social y propiciaron una renovación metodológica mediante el fi-

nanciamiento de jornadas y congresos a nivel nacional y provincial. La participación de la profesión en los programas de desarrollo comunitario se llevan a cabo en tiempos de la Alianza para el Progreso que configura un tipo de agente destinado a fomentar el proclamado “cambio de estructuras” en las zonas marginales de nuestro país y América Latina.

Las técnicas de movilización y recursos de la comunidad, la dinámica de grupos, la atención a los aspectos psicológicos y sociológicos para el desarrollo se presentaron como métodos apolíticos y asépticos por la ideología desarrollista a través de un conjunto de expertos. La modernización cultural de los ámbitos académicos y la renovación de las ciencias sociales y humanísticas influenciaron en forma creciente a la formación de los asistentes sociales, especialmente, la sociología germaniana, las nuevas corrientes pedagógicas y psicológicas reproducidas por la editorial Paidós y Humanitas.

La Escuela de Servicio Social se inserta en esta trama de políticas de modernización y renovación académica en el campo del Trabajo Social formando agentes para el cambio de las estructuras “tradicionales”. El papel de la revista *Hoy en el Servicio Social* en la reproducción de los debates profesionales resulta fundamental en los espacios educativos debido al cuestionamiento a la neutralidad y apoliticidad de la profesión.

Durante este período la revista establece vínculos con estudiantes y jóvenes profesionales en las instituciones

educativas en paralelo a una lenta incorporación de sus integrantes en cargos docentes relevantes fomentando una renovación de la profesión en los sesenta.

## Referencias bibliográficas

Alayón, N. (1987). *Definiendo al Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación de una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo XXI..

Anónimo (1964). In Memoriam. Dr. Alfredo Ramón Piquero. Revista *DAS*, nº 8.

Arrúa, N. (2016a). *Modernización, comunidad y política. La historia de la carrera de Trabajo Social en instituciones de gestión pública de la ciudad de La Plata entre 1957 a 1975*. Tesis de Maestría. FTS-UNLP, La Plata, Argentina.

Arrúa, N. (Noviembre, 2016b). *Pedagogía y Trabajo Social. Revistas profesionales e intelectuales en instituciones de formación académica del Trabajo Social en la ciudad de La Plata, 1960 – 1973*. Ponencia presentada en las I<sup>o</sup> Jornadas de Prensa y Educación (FaHCE-UNLP).

Arrúa, N. (2017a). Entre la fábrica y los trabajadores. La práctica profesional del trabajador social en la fábrica SAFRAR – Peugeot de Berazategui, 1968 – 1973. Revista *Los Trabajos y los Días*, nº 6.

Arrúa, N. (2017b). La recepción intelectual de Louis Althusser entre los trabajadores sociales sudamericanos en los años setenta. En Rodríguez, M. y Starcenbaum, M.

- (eds.) *Lecturas de Althusser en América Latina*. Santiago de Chile: Doble Ciencia.
- Calandra, B. y Franco, M. (2012) (eds.) *La guerra fría cultural en América Latina. Desafíos y límites para una nueva mirada de las relaciones interamericanas*. Buenos Aires: Biblos.
- Cassineri, E. (1972/74). A propósito de ese 'simple' quehacer llamado educación (I) y (II). *Revista Hoy en el Trabajo Social*, nº 24/28.
- Dagfal, A. (2012). Luis Maria Ravagnan: psicología y filosofía. Del bergsonismo a la fenomenología existencial. *Revista de Psicología-Segunda Época*, v.12.
- Dufour, A. (1965). Editorial. *Revista Hoy en el Servicio Social*, nº 1.
- Gibb, J. y Gibb, L. (1965). *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la formación de la cultura*. México: Juan Pablos.
- Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de Asistente Social. El control de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Humanitas.
- Grupo ECRO de investigación y docencia (1970). Aportes del Servicio Social al desarrollo nacional. *Revista Hoy en el Servicio Social*, nº18.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.

- Karsz, S. (2011). Había una vez una relación de ayuda. Revista *Los Trabajos y los Días*, nº 2.
- Karsz, S. (2015). ¿Supremacía del individuo y crisis del colectivo? Revista *Los Trabajos y los Días*, nº 4/5.
- Maidagán de Ugarte, V. (1960). *Manual de Servicio Social*. Buenos Aires: MSPyAS.
- Manrique Castro, M. (1982). *De apóstoles a agentes de cambio. El trabajo social en la historia latinoamericana*. Lima: CELATS.
- Morresi, S. y Vommaro, G. (2012) (comps.) *Saber lo que se hace. Expertos y política en Argentina*. Los polvorines: Prometeo/UNGS.
- Ravagnan, L. M. (1958a). El niño que delinque. *Revista de Educación*, nº 4.
- Ravagnan, L. M. (1958b). Asistencia médico-psicológica de la minoridad", en *Revista de Educación*, nº 4.
- Ravagnan, L. M. (1958c). *Problemas psicológicos contemporáneos*. Buenos Aires: Nova.
- Roggi, L. O. (1965). Servicio Social y planificación social en Argentina 64. Revista *Hoy en el Servicio Social*, nº1.
- Rozas Pagaza, M. (2012). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Sajón, R. (1961). *Derecho de menores. Fundamentos doctrinarios y legislación vigente*. Buenos Aires: Humanitas.

- Siede, M.V. (2015). *Trabajo Social, marxismo, cristianismo y peronismo. El debate profesional argentino en las décadas 60-70*. La Plata: Dynamis.
- Sierra, S. (1963) [1° edición 1953] *Introducción a la Asistencia Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Silber, J. (2007). Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif. Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, nº1.
- Silber, J. (2010). Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960 – 1990). En Silber, J. y Paso, M. (comp.). *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: Edulp.
- Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955 –1976)*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966*. Buenos Aires: Siglo XXI.



## Anexo

### *Plan de estudios de la ESS en el año 1966*

1er. Año	Subgrupo
Derecho Social	Derecho
Ética	Servicio Social
Higiene y Medicina Social	Medicina
Historia y Filosofía del Servicio Social	Servicio Social
Método del Servicio Social y Caso Individual	Servicio Social
Nociones y Procedimientos Judiciales	Derecho
Pedagogía General y Asistencial	Cs. Sociales
Recursos de la Comunidad	Servicio Social
Relaciones Humanas	Cs. Sociales
Sociología	Cs. Sociales
2do. Año	
Derecho del Menor	Derecho
Investigación Social	Servicio Social
Estadística y Demografía	Cs. Sociales
Psicología Evolutiva	Cs. Sociales
Servicio Social de Grupo	Servicio Social
Sociología	Cs. Sociales
3er. Año	
Campos del Servicio Social	Servicio Social
Economía Política	Cs. Sociales
Organización de la Comunidad	Servicio Social
Organización y Administración	Servicio Social
Psicología e Higiene Mental	Medicina
Psicología Social	Cs. Sociales
Derecho Penal	Derecho
Supervisión	Servicio Social

## Sobre los autores

### **Arrúa, Néstor**

Es Licenciado en Historia (UNLP), Magíster en Trabajo Social -con mención de egresado distinguido por la UNLP-, y doctorando en Trabajo Social.

Investigador miembro del IETSyS (FTS-UNLP). Se desempeña en tareas docentes como Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra (B) de Historia Social de América Latina y Argentina, y en diversos seminarios de grado y posgrado sobre Intelectuales y Trabajo Social en el siglo XX (UNLP/UNMDP).

Participa en numerosas jornadas académicas así como publica en libros y revistas especializadas sobre temas relacionados a la historia de las carreras de Trabajo Social y la historia intelectual argentina y latinoamericana del siglo XX.

### **Cazzaniga, Susana**

Lic en Servicio Social y Doctora en Ciencias Sociales. Amplia trayectoria docente en universidades nacionales e internacionales.

Es profesora del Seminario obligatorio “Los problemas de legitimación en la intervención profesional de los trabajadores sociales” en la Maestría en Trabajo Social FTS-

UNLP, y miembro del Comité Académico de la Maestría FTS UNLP.

Fue directora de la Maestría en Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos y se ha desempeñado en otros cargos de gestión académica en esa Universidad y en la UNLP.

Investigadora en numerosos proyectos vinculados al estudio de la formación en Trabajo Social, los desafíos de la intervención profesional, la familia, la dimensión ética y legitimidades y disputas en el campo disciplinar.

### **Colombo, Mariano**

Es Licenciado en Trabajo Social UNLu - Magister en Trabajo Social UNLP. Título de la Tesis: “Estoy de vuelta” Implicancias en la Revinculación Sociofamiliar de Jóvenes Privados de su Libertad en el Contexto Actual.(2017)

Profesor Adjunto Universidad Nacional de Luján y en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNSA) (UNSJB)

Área de investigación vinculada a las juventudes en contextos de encierro y los procesos participativos en el territorio.

Desempeño Profesional en las áreas de Justicia para jóvenes, Salud Social y Comunitaria (Programa Médicos Comunitarios) y en Equipo de Orientación Escolar.

Vocal suplente en el Consejo Superior- Colegio de Trabajadores Sociales de Pcia. Bs.As, Distrito Moreno General Rodríguez.

## **Fernández, Esteban Julián**

Es Licenciado, Magíster y Doctor en Trabajo Social (FTS-UNLP). Integrante del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS) y del Área de Género y Diversidad Sexual (FTS-UNLP). Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, Educativas y Tecnológicas (CONICET). Docente de la cátedra Trabajo Social IV y del Seminario La perspectiva de género en la intervención profesional (FTS-UNLP).

Se desempeñó como profesional en un equipo de atención a las infancias y las adolescencias y como capacitador en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Sus temas de investigación se vinculan con el quehacer del Trabajo Social en espacios escolares y con el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes escolarizados.

## **Gavrila, Canela Constanza**

Es Profesora de Historia graduada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Trabajo Social (FTS/UNLP) y Doctoranda en Historia por la FAHCE- UNLP. Investigadora del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social.

Docente ordinaria de la Cátedra A de Historia Social de Argentina y Latinoamérica. Becaria Doctoral UNLP. En el marco de su investigación doctoral estudia los procesos de institucionalización y feminización.

## **Hernández Mary, Natalia**

Doctora en Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Diplomada en Actualizaciones Mundos Juveniles ACHNU-Universidad de Chile. Licenciada en Trabajo Social y Asistente Social (PUC).

Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. Es militante del Núcleo de investigación y acción en juventudes del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile y del Núcleo de Intervención del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado.

Sus áreas de trabajo se articulan a través de docencia, investigación y extensión en los ámbitos disciplinares de Trabajo Social, abordando los temas de Trabajo Social Crítico, Sujetos Sociales, Estrategias de Intervención Social, Dispositivos de transformación social, Juventudes, poder y lo político y Escenarios políticos de transformación social.

## **Pereira, María Eugenia**

Es Licenciada en Trabajo Social, egresada en el año 2010 de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República – Montevideo Uruguay. Especialista en Políticas Sociales Cohorte 2014 – 2016 de la Facultad de Trabajo Social de La Plata.

Ejerció como docente Grado 2 en Facultad de Medicina – Cátedra Medicina Familiar y Comunitaria – Universidad de la República.

Actualmente desempeña un cargo técnico como Licenciada en Trabajo Social, en el Servicio Central de Bienestar Universitario perteneciente a la Universidad de la República.

En los últimos años ha desempeñado el ejercicio de la profesión vinculado a políticas públicas dirigidas a la población universitaria y a la infancia.

### **Ruiz, Bárbara**

Es Licenciada en Ciencia política y relaciones internacionales (Universidad Católica de La Plata). Carrera de profesorado Universitario (UCALP). Especialista en Políticas Sociales (Universidad Nacional de La Plata), Trabajo de Investigación Final: “Desuniformando marcas de género en la Policía de la provincia de Buenos Aires. El caso de la ciudad de La Plata”. Estudiante de la Especialización en Seguridad Social (UNLP). Formación complementaria en técnica legislativa y redacción de textos administrativos y legislativos. Empleada Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. Asesora Legislativa. Empleada contratada por la Superintendencia de Servicios Sociales de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (hasta diciembre 2016).

### **Scelsio, José Luis**

Es Licenciado y Magister en Trabajo Social UNLP. Su tesis de maestría se titula: Higienismo e intervención social en la ciudad de La Plata. Su relación con el origen profesional de las Visitadoras de Higiene Social de la UNLP en el año 1938.

Es Profesor Adjunto Interino de la Cátedra Trabajo Social I de la FTS-UNLP. Participa como director de proyectos de Extensión Universitaria y en proyectos de Investigación. Integrante del Instituto de Estudios Trabajo Social y Sociedad. Miembro de la Comisión Directiva de FAUTS durante el período 2014-2016. Actual Secretario de Relaciones Institucionales de la FTS-UNLP.

### **Vidal, María Alejandra**

Es Licenciada en Trabajo social Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Magister En Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Filiación institucional: UNPSJB. Facultad de humanidades y Cs. Sociales. Tesis de posgrado: “Las prácticas profesionales del Trabajo Social. Una mirada histórica desde las políticas sociales y la concepción de niñez institucionalizada en la Casa del Niño de Comodoro Rivadavia Entre 1974 Y 1994”. Dirigida Por la Dra. Martha Susana Díaz (Directora) y por la Mg. Silvana Dos Santos (Co-Directora). Maestría En Trabajo Social Facultad De Trabajo Social Universidad Nacional De La Plata. Egresada 3 De Agosto De 2018. Docente asociada, regular dedicación semi-exclusiva Trabajo Social III y Docente interina dedicación simple en la cátedra Instituciones Jurídicas de Flia de la carrera Lic.en Trabajo social. Integrante de la comisión directiva de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo social, en representación de la UNPSJB, FHCS dese el 24 de agosto de 2017 al 24 de agosto de 2019. Resolución D-10 FHCS 306/17. Coordinadora Aca-

démica de la Maestría en Trabajo social de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Directora Servicio de Protección de Derechos de la niñez, adolescencia y flia de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia.



Con este libro inauguramos una nueva línea dentro de las publicaciones institucionales que poseemos en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Esta serie de publicaciones en formato digital, pretende hacer circular y dar a conocer a todos/as los/as interesados/as los conocimientos, los saberes y las experiencias que emergen del trabajo cotidiano de nuestra vida universitaria.

Los dos tomos dedicados a recopilar producciones de posgrado de las carreras de Doctorado en Trabajo Social, Maestría en Trabajo Social y Especialización en Políticas Sociales.

El presente Tomo I, los artículos publicados se organizaron con dos bloques temáticos ligados a las producciones de Doctorado y Maestría en Trabajo Social.

Del Prólogo del Dr. Néstor Artiñano

