

CLAROSCUROS

**Trabajo Social, capitalismo tardío
y subjetividades**

**Susana Malacalza - María Pilar Fuentes - Verónica Cruz
(compiladoras)**

CLAROSCUROS

Trabajo Social, capitalismo tardío y subjetividades

Colección Problemas Sociales
Debates Pendientes

Director

José Carlos Escudero

Coordinación

María Diloretto y Juan Ignacio Lozano

CLAROSCUROS

**Trabajo Social, capitalismo tardío
y subjetividades**

**Susana Malacalza - María Pilar Fuentes - Verónica Cruz
(compiladoras)**

Malacalza, Susana

Claroscuros : trabajo social, capitalismo tardío y subjetividades / Susana Malacalza ; Maria Pilar Fuentes ; Verónica Cruz ; compilado por Susana Malacalza ; Maria Pilar Fuentes ; Verónica Cruz. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2012.

170 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-34-0907-7

1. Trabajo Social. 2. Capitalismo. I. Fuentes, Maria Pilar II. Cruz, Verónica III. Malacalza, Susana , comp. IV. Fuentes, Maria Pilar , comp. V. Cruz, Verónica, comp.

VI. Título

CDD 361.3

CLAROSCUROS

Trabajo Social, capitalismo tardío y subjetividades

Diseño y diagramación: Julieta Lloret



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)

47 N.° 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2012

ISBN 978-950-34-0907-7

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723

©2012 - Edulp

Impreso en Argentina

Colección Problemas Sociales. Debates Pendientes

Proponemos pensar los problemas sociales como un espacio de haceres y entrecruzamientos colectivos, de encuentros y desencuentros, de ensayos, de demandas y respuestas... El campo de “lo social” –tal como el campito de los suburbios– es el lugar de las cosas que no se pueden ver: lo que un día sucedió en él estará mediado siempre por la nubosidad del mito. Es creer o no creer. El campito es un espacio que todavía no se ocupó. Se presta de a ratos al porfiado juego de barrio, al picadito, al carnaval incansable, a los perros vagabundos lamiendo charcos de lluvia.

No se conocen sus dueños, de tantos que tiene. Y cada día se libra sobre él la batalla de poder marcar la cancha. Se triunfa mientras dura, hasta que los pastos crecen y la línea vuelve a borrarse; con suerte se deja olla entre los arcos, y trasciende la posibilidad de que por allí se ha estado.

El campito reúne los proyectos de urbanización que no se concretaron, las promesas incumplidas que el viento se llevó. Reúne los juicios de los hijos de antiguos propietarios, los intentos de “ser tomado” y las peleas por ser el espacio salvado, resguardado de la desesperación, para que siga siendo lo que es.

Esta colección, como el campito del barrio, es una invitación a mirar “nuestras estructuras”, a analizar nuestros mapas sociales, para ver lo que hay, lo que no termina de existir, lo inconcluso, lo que se distribuye, lo que se concentra.

Es una invitación a pensar la sociedad desde sus historias, sus espacios, sus acciones. Y sobre todo es una colección convencida de que hay campo para el hacer.

Índice

Prólogo	11
Introducción.....	15
Niñez difusa: entre lo instituido y lo instituyente.....	27
María Pilar Fuentes, Clara Weber Suardiaz y Laura Zucherino	
El “sentido común” institucional en la producción de subjetividades	53
Esteban Julián Fernández y Adriana Marconi	
Prácticas educativas e interpelación pedagógica	75
Verónica Cruz y Julia Pandolfi	
La lógica manicomial en cuestión: habitar tensiones, interrogar prácticas, fundar propuestas	121
María Noelia López, María Laura Andreoni y Francisco Gulino	
Conclusiones	157
Los autores	167

Prólogo

Prologar un libro significa posibilitar un adelanto del contenido del texto sin mostrarlo, o mejor dicho, deslizar a los lectores hacia lo que tratan de compartir los autores de la obra. Así es que, para dirigirnos hacia ese objetivo, elegimos comenzar este prólogo explicando el significado que otorgamos al título. ¿Por qué *Claroscuros*?

Surgió de la interpelación que nos produjo un fragmento del pensador italiano Antonio Gramsci. Este autor, a quien recuperamos implícitamente en varios tramos del contenido de nuestro trabajo, afirma que

El aspecto de la crisis moderna que es lamentado como “oleada de materialismo” está vinculado a lo que se llama “crisis de autoridad”. Si la clase dominante ha perdido el consenso, o sea, si no es ya “dirigente”, sino únicamente “dominante”, detentadora de la pura fuerza coercitiva, esto significa precisamente que las grandes masas se han apartado de las ideologías tradicionales, no creen ya en lo que antes creían, etcétera. La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere

y lo nuevo no puede nacer: en este interregno se verifican los fenómenos morbosos más variados.¹

Constatar la agonía y muerte de un viejo y desgastado mundo sin que el nuevo –ese otro mundo posible y necesario– pueda surgir, nos dice algo acerca de una realidad inquieta, incierta, con zonas de grises que quizás parecen negras o más precisamente, como se entiende en la pintura, en una transición entre la claridad y la oscuridad que implica la presencia de luz y color en toda sombra y la presencia de sombra y color en toda luz.

Y ahí el claroscuro y los monstruos... –que en la vida cotidiana nos parecen inmortales, sin fin, enemigos sin posibilidades de ser transformados– hallan luz en las sombras y la creación de nuevos imaginarios es constante movimiento transformador.

Algo inherente a los objetos o sujetos iluminados es que proyectan sombras, y ellas están ahí, algunas son visibles y otras no tanto.

Sin embargo, como sujetos humanos tenemos la capacidad de interpretar, tanto en las luces como en las sombras, muchos más detalles sin excesivos contrastes. Los investigadores sociales en general, y muy en particular los trabajadores sociales, deben necesariamente elucidar esto, que no sucede cuando captamos igual escenario en una imagen fotográfica: la sombra en una fotografía ubica los matices negros y opacos como sobresalientes, otorgando a esos contrastes un carácter antagónico. Nuestro interés es, por el contrario, profundizar desde el Trabajo Social el conocimiento sobre cómo esos claroscuros están presentes en la subjetividad actual, producida por las instituciones en el contexto de globalización y hegemonía del capital.

Este libro es resultado de cuatro años de investigación de un grupo de docentes trabajadores sociales con experiencia profesional en las temáticas abordadas en los distintos capítulos. Como intelectuales comprometidos con las transformaciones sociales de nuestra época, pretendemos contribuir desde la universidad pública a fortalecer los debates existentes y a promover los pendientes acerca de los problemas sociales.

El conocimiento de lo cotidiano en las instituciones y organizaciones sociales resulta fundamental para comprender la indisoluble

¹ Gramsci, A. (1947). *Cuadernos de la cárcel*. 3, § 34. (A. M. Palos, trad.). México D. F.: ERA, 1984, tomo II, p. 37.

articulación entre la producción social de la subjetividad y su participación en el sostenimiento de los procesos sociales de conservación y cambio.

En esta búsqueda, pensamos que el análisis de las dinámicas institucionales y de las prácticas sociales que contribuyen a la construcción de subjetividades posibilita la comprensión de cómo lo socioinstitucional produce identidades.

Susana Malacalza y Guillermo Chirino

La Plata, febrero de 2012

Introducción

Nuestro trabajo se refiere a la producción de subjetividades en el ámbito del capitalismo globalizado y a los desafíos que dicho contexto implica para el Trabajo Social.

Inicialmente, el estudio contempló una selección de las instituciones, en las cuales se realizarían las prácticas de Trabajo Social IV,¹ pertenecientes a los campos de niñez, juventud, educación y salud mental. El recorrido vinculó las actividades docentes con la práctica investigativa, tomando para su posterior análisis los procesos desarrollados por los estudiantes de grado a cargo del equipo durante la cursada de la asignatura.

Sin embargo, en el transcurso de los cuatro años de la investigación (2006-2009) las áreas institucionales se fueron redefiniendo, de acuerdo a su perdurabilidad como espacios de formación y a la decisión del equipo de priorizar algunas de ellas. Las dificultades para acceder a las instituciones, así como la configuración de ciertas situaciones

¹ La materia se encuentra ubicada en el cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Su organización curricular está diseñada desde una concepción que vincula fuertemente la docencia con la investigación y la extensión universitaria.

problemáticas abordadas exigieron ampliar la mirada y el marco de referencia. Estos elementos operaron como ejes de sentido al inicio de la investigación y fueron progresivamente complejizados.

Cabe mencionar que, durante este período, se sucedieron modificaciones sustanciales —estrechamente relacionadas al objeto en estudio— en los marcos normativos que regulan las prácticas sociales vinculadas a la atención de niños, adolescentes y jóvenes en la provincia de Buenos Aires. Nos referimos a la sanción de las leyes N.º 13298 (Ley de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños),² N.º 13.634/06 (Principios Generales del Fuero de Familia y del Fuero Penal del Niño),³ la Ley Provincial de Educación N.º 13688/07,⁴ y, recientemente, de la Ley Nacional de Derecho a la Protección de la Salud Mental N.º 26657/10.⁵ Estas reformas legislativas incluyen una dimensión simbólica que exige ser considerada y una dimensión político-administrativa y de gestión que atraviesa la configuración de las prácticas cotidianas de las instituciones. Así, se convierten en material emergente de gran relevancia para nuestro estudio, dada su inscripción en un escenario institucional paradójico, de agotamiento de sentido, que, lejos de habilitar prácticas que materialicen los nuevos principios jurídicos, los piensa y los recrea como “ideales”.

Perspectiva teórica

Las instituciones que seleccionamos pueden considerarse “formas típicas” de una estructura social que se representa a sí misma como “estable, regular y de progreso”. Señalan Duschatzky y Corea (2002: 9) al respecto, que la escuela, los hogares y el manicomio fueron creados en tiempos “relativamente estables”, en condiciones “regulares” y para “asegurar” el progreso. Pero actualmente se vive una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividades sólidas, que instituyan certezas para afrontar la vida cotidiana. Sin embargo, no todo se desvanece. No se trata de una desaparición absoluta de esa forma de subjetividad, sino, y en todo caso, de la desaparición de algunos tipos

² Publicación 27/1/05. BO N.º 25090.

³ Publicación 2/2/07. BO N.º 25588.

⁴ Publicación 10/7/07. BO N.º 25692 Suplemento.

⁵ Publicación 3/12/10. BO N.º 32041.



subjetivos, de algunas posiciones de enunciación, de algunos recursos y lógicas que se revelan estériles en esta situación.

De lo que se trata es de interpretar los diferentes modos de habitar el declive del dispositivo integrador moderno, con la convicción de que la destitución no es la inexistencia, no es el vacío, no es la ausencia de algún tipo de productividad ni tampoco la falta de respuesta a un tipo de demandas. La destitución simbólica de las instituciones alude a que la ficción⁶ que estas construyeron y mediante la cual eran interpelados los sujetos desdibujó su poder para formar ciudadanos.⁷

La Argentina, en correlato con los procesos mundiales, atraviesa una crisis global, que Castoriadis (1993) denomina crisis de las significaciones imaginarias sociales que hasta el momento mantuvieron unida a la sociedad.

Las instituciones ya no constituyen soportes sólidos para la configuración del proceso identitario, transformando las posibilidades de anclaje de los sujetos. La impronta de fuerte disciplina, donde la ficción predominante era la integración y la estabilidad, va hacia una descomposición que supone una conformación individual y social transfiguradora del pensar y del hacer. No obstante, el pasaje de un momento a otro no implica una simple alteración de la instancia instituida, sino que comporta, justamente, nuevas condiciones tanto de la dominación como de las alternativas para el pensamiento crítico y el surgimiento de instancias instituyentes.

La globalización configura una forma de articulación social en la que irrumpen nuevos y viejos *agiomados* poderes hegemónicos transnacionales que alteran las relaciones entre el Estado y la sociedad civil. Emergen otros actores políticos que dan cuerpo a este escenario y nos hablan de la profundidad de las transformaciones: crisis de representatividad, así como formas organizativas y de poder económico-político novedosas, como mercados regionales y agrupaciones étnicas, entre otras.

⁶ Tomamos el concepto de “ficción” propuesto por Ignacio Lewkowicz (2004: 26): ‘aquella entidad discursiva que supone una creación o imaginación colectiva no opuesta a la realidad’.

⁷ Acerca del concepto de “ciudadano” Inmanuel Wallerstein (2001) señala que está ligado a la estructura de la economía-mundo capitalista y, por lo tanto, a la construcción de los estados nacionales. Refiere que la política de ciudadanía tuvo un papel estabilizador, haciendo menos estridentes los conflictos de clase, étnicos o religiosos. El sufragio, el estado de bienestar –o sea, cierta redistribución de la renta– y la escuela –en la mayoría de los países– contribuyeron al apego de los ciudadanos al Estado.



El proceso de mutua implicación entre sujeto y sociedad se mueve por las significaciones imaginarias sociales, productoras de coherencia y malestar, ya que son estas las que hacen que las instituciones tengan o no sentido y, por ello, eficacia. Por lo tanto, son las que ordenan la vida social y el modo de producción y reproducción de la subjetividad, entendida como “la trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da orientación para actuar en el mundo” (Malacalza, 2006: 63).

Las mudanzas se imprimen cotidianamente en los sujetos, en sus formas de organizarse, sus maneras de vivir, de concebir la vida y de morir, en sus acuerdos de convivencia, en los quehaceres, en los modos de comunicación y de producción de las significaciones sociales, como también en las formas de percibir la realidad. Las relaciones externas al sujeto y sus percepciones se reestructuran abriendo un abanico de sentidos diversos —y en ocasiones de sinsentido— e incertidumbres que lo mantienen en vilo.

Es así que nuestra preocupación se centra en cómo las instituciones —y las prácticas cotidianas que condensan— actúan configurando subjetividades en las que la presencia de la metainstitución Estado-nación soberano es minimizada como sólido soporte que permea las estructuras de la sociedad. Es, en última instancia, como sostiene Eric Hobsbawm (2009), la forma neoliberal adoptada por el capitalismo tardío. De aquí se desprende la necesidad de revalidar los estudios gramscianos sobre hegemonía, que pueden echar luz sobre la trayectoria y dirección política que en la actualidad varios Estados latinoamericanos transitan, para, en definitiva, reconocer qué intereses se abonan cuando no se pone en cuestión el modelo vigente.

Esta condición es, a nuestro entender, fundamental, considerando que el Trabajo Social se relaciona con la temática en una doble dimensión. Por un lado es una profesión que en nuestro país presenta una fuerte raigambre en instituciones estatales, hoy severamente dañadas en su materialidad real y simbólica y, por ende, en su sentido. Por otro, su característica es la de trabajar con sujetos y grupos sociales cuya vida transita en esas instituciones de modo problemático, en tanto estas no garantizan el acceso a sus derechos.

Para comprender el contexto de transformaciones en la subjetividad, apelamos a reconocer los puntos de referencia productores de desplazamientos que evidencian la crisis mencionada: cambios

profundos en los modos de producción, distribución y reproducción de lo cultural y social.

Así, el Estado cede lugar al mercado, los asalariados nacionales compiten con los asalariados del mundo. Las mercancías nacionales con las mundiales. La cultura del consumo condena a lo efímero: las cosas envejecen para ser reemplazadas por otras de vida fugaz. El trabajo que las genera y el capital que las financia también son fugaces: los trabajadores son desocupados en potencia y los capitales financieros corren al lugar del planeta que ofrece las mejores “oportunidades de negocios”, ergo, mejores condiciones de reproducción del capital. Esta dinámica de lo social pone en jaque las estructuras organizativas, la construcción de las relaciones de poder, la legitimación de las jerarquías que remiten a la autoridad tradicional, el estatuto de la ley y su valor simbólico, el sostén del lazo social, y afecta a las instituciones en tanto marca el deterioro de su eficacia simbólica.

De modo que vivimos en un mundo que se constituye con ganadores y perdedores, y donde estos últimos se culpan a sí mismos por no pertenecer al estamento ganador, sumando así, a su problema de supervivencia, la representación devaluada de su propia imagen.

La desaprensión del Estado-nación soberano que opera como organización mediadora de bienes de tipo económico, social y simbólico, se percibe en las biografías individuales de las personas. Los riesgos de desafiliación al empleo y a la familia afectan la construcción de las identidades. Las constituciones subjetivas se originan en arenas movedizas o “en la fluidez” (Lewkowicz, 2004: 4).

Resulta imprescindible, entonces, identificar los modos de constitución y de producción de subjetividad, es decir, conocer las innumerables y diversas formas en que los individuos se reconocen a sí mismos como sujetos, sus modos diferentes de ser, de estar, de sentir, de crear y recrear sus espacios particulares y de relacionarse entre sí y con sus distintos entornos.

Para ello, consideramos la constitutiva imbricación entre sujeto y estructura, en otras palabras: entre esas instituciones, creadas por el sujeto histórico en determinada formación social (Poulantzas, 1971: 5), y el sujeto cuasi determinado, creado por esa red institucional.

Sin embargo, reafirmamos que “el hombre es tal porque no es pura funcionalidad; existe una desfuncionalización ligada a la imaginación radical. La psique de cada ser humano singular está caracterizada por

la imaginación radical, es decir, un flujo perpetuo de representación, de afecto y de placer” (Castoriadis, 1993: 6).

Por lo tanto, pensar lo social desde lo irreductible de lo colectivo y lo singular, y desde la tensión constante entre su determinación-indeterminación, es parte ineludible del análisis de las instituciones y los sujetos que las habitan, así como de los supuestos sobre los cuales estas han sido construidas. Por ejemplo, la institución escolar supone y espera “un tipo de estudiante”, la institución sanitaria supone y espera “un tipo de paciente”, la institución tutelar supone y espera “un tipo de menor”. En definitiva, las instituciones necesitan suponer unas marcas previas.

Los datos proporcionados por la realidad nos muestran que la desregulación del mercado de trabajo, la débil presencia de la justicia, del cumplimiento de las leyes, del sistema de representación, como también el incremento en la perversión de la violencia –hecho, a su vez, utilizado por los medios de comunicación ideológicamente al servicio del poder– ponen en cuestión la eficacia de las instituciones, lo que provoca una desesperanza notoria sobre la actividad política y su posibilidad transformadora. La disposición de las personas a participar y a confiar en los escenarios institucionales y estratégicos que les ofrece la sociedad parece depender, cada vez más, de una condición muy básica: el grado de seguridad, certidumbre y sentido que obtienen de ellos para sus vidas cotidianas. Y esto no se refiere solo a los bienes materiales, sino también al reconocimiento de su calidad de ciudadanos. Se produce, así, un sentimiento de escepticismo sobre la conveniencia de la democracia como modo de vida y un fortalecimiento del polo del capital. De este modo, las referencias simbólicas de las que disponíamos, en términos de Lewkowicz (2004: 26) se convierten en ficciones ficticias.

Encontramos estos tiempos habitados por una subjetividad leve, superficial, que envuelve a sujetos con una gran dificultad de tomar contacto con sus pasiones, con el semejante, con la sociedad. La debilidad de pertenencia a un colectivo implica la pérdida de referencias claves para el proceso identificador individual y sobre todo para los proyectos grupales.

Como expresión de todo esto, la conformación de lazos en las instituciones se dificulta en la sociedad actual; estos son muy frágiles, volátiles.

Otra transformación radical pareciera ser, también, el incremento de control político sobre las vidas de los sujetos. De las sociedades disciplinarias (Foucault, 2005: 39 y ss.), como aquellas en las que la dominación social se construye a través de una red de dispositivos que producen y regulan prácticas, hábitos y costumbres en correspondencia con la estructura de poder, se opera un pasaje a las actuales sociedades de control a las que se refiere Deleuze (1996). Este autor plantea que las mismas actúan mediante máquinas informáticas y ordenadores que directamente organizan los cerebros.

Ana María Fernández retoma esta idea para mostrar el advenimiento de la cultura “psi”, y afirma que una de sus dimensiones fundamentales es la invisibilización de lo social y, por ende, de la dimensión política de la subjetividad. Los problemas que aquejan a las personas son explicados por una lógica de causa psíquica y llevan a naturalizar la psicologización de lo social. Estos procesos corroboran la instauración de una nueva forma de poder que plantea la autodisciplina en los sujetos y produce una subjetividad narcisista:

que parece estar ligada a un poder cada vez más capilar, microscópico y por ende menos visible. Este paradigma del fin de la modernidad trabaja para la realización personal, el respeto por la singularidad subjetiva y la apuesta a ser íntegramente uno mismo aunque, por otro lado, siendo cada vez menos los que pueden acceder a algún tipo de realización personal, la mayoría vive su existencia como un gran vacío. (Fernández, 1997; citado en Arzeno, 2004: 78)

Otra expresión de las transformaciones antes aludidas es la instalación del consumo como una nueva forma de disciplinamiento social, que produce un sujeto que solo debe consumir lo que el sistema considera que se puede consumir. Las transformaciones culturales y el desarrollo tecnológico provocan el desfondamiento de las significaciones imaginarias sociales, haciendo que los niños perciban la realidad solo desde el discurso mediático, siendo ellos mismos objetos de consumo. La influencia de los medios de comunicación y de la publicidad es enorme. Investirse de una determinada imagen da una ubicación, un lugar, una posición desde la cual mirar, mirarse y ser mirado; propone nuevos modelos de identificación, formarse o mode-



larse en función de esta imagen otorga una identidad. Esta ideología consumista plantea exigencias sociales tales como vestir de una forma determinada o tener un tipo de cuerpo, entre otras, y reduce al sujeto a un mero aspecto físico como condición de ser: quien no responde a estas exigencias “no es”.

Comprender que las instituciones tienen características particulares, que evidencian su complejidad, exige indagar qué tipos subjetivos se habilitan en cada experiencia institucional e interrogarnos sobre qué significa intervenir en espacios sociales en emergencia, cuando el modo de operar, pensar y vivir que intentó unir a la sociedad argentina, desde su nacimiento como nación, pareciera que hoy ya no lo hace.

Esto nos lleva a pensar que, hoy, la profesionalización del campo disciplinar implica recrear la praxis. Toda opción teórica es, a su vez, una opción ético-política. La rigurosidad en el análisis de la realidad es un elemento clave para cualquier proyecto dirigido a recuperar la “condición humana” de nuestro pueblo.

Al decir “recuperar la condición humana”, lo hacemos entendiendo que ello solo es posible en un país justo, libre y democrático, donde pueda considerarse al conjunto humano superando la aparente incapacidad de constituirse en sí sin excluir al otro.

La significación que dio sentido a la modernidad sostuvo, como representación social imaginaria, la idea de una estructuración universal de la subjetividad, cuestión que hoy es una narrativa en crisis dado el carácter sociohistórico de las condiciones que la producen. Es decir, la constitución del campo de la subjetividad y su pretendida definición universal son tensionadas por la naturaleza situacional del ser humano.

En este sentido coincidimos en afirmar que las formas de producción de la subjetividad no son universales, se configuran en condiciones sociales y culturales particulares, son el resultado de marcas prácticas sobre la indeterminación del recién nacido, que dan lugar a diversas inscripciones en una cadena de sentidos. Y ello se desenvuelve dentro de dispositivos específicos y bajo un carácter circunstancial.

Si, como venimos señalando, el actual contexto se caracteriza por la crisis del Estado-nación, podemos afirmar que dicho proceso trastoca también el suelo de la constitución subjetiva, cuya expresión se da en el desplazamiento de la “promesa” del Estado por la del mercado. Ya no se trata de sujetos-ciudadanos, sino de consumidores, que configurarían una subjetividad situacional por fuera de los dispositivos

institucionales modernos, entre los cuales encontramos la familia y la escuela (Duschatzky y Corea, 2002: 31).

Ahora bien, para estudiar estos sucesos es importante considerar también la estructuración de las ciencias sociales a partir de una construcción hegemónica basada en una lógica instrumentalista o tecnocrática, cuyo efecto es la configuración de un discurso que la refuerza y la legitima. En otras palabras, las ciencias sociales, y dentro de ellas el Trabajo Social, han quedado de algún modo atrapadas por este efecto y tienen serias dificultades para construir un discurso autónomo que haga evidentes esas operaciones en vez de ratificarlas y justificarlas. Aquí, valoramos el discurso premonitorio de Pierre Bourdieu (2002: 140), quien plantea la necesidad de una acción política capaz de luchar contra la despolitización y nos invita a pensar en un trabajo intelectual que restaure la política, es decir, la acción y el pensamiento en las ciencias sociales

Esta restauración tiene que ver con dos cuestiones: la primera, vinculada con algo ya expresado, es considerar al Trabajo Social desde la perspectiva de un cambio radical, acorde a los cambios radicales acontecidos en la sociedad en su conjunto; la segunda, otorgar a la práctica profesional un discurso teórico-metodológico propositivo, tendiente a desarrollar una política profesional que supere el actual status defensivo y le otorgue significado, reafirmando una vez más que toda intervención es política.

Si reflexión y práctica son constitutivas de toda acción transformadora, y si pretendemos que la acción de los trabajadores sociales lo sea, entonces resulta necesario partir de la complejidad de las situaciones, asumiendo el desafío de una práctica que reconozca el estatuto ético que la atraviesa con rigurosidad teórica y metodológica. Solo de este modo podremos avanzar hacia un movimiento de elucidación⁸ que trascienda la mera instrumentalidad y supere nuestra subalternidad.

En este sentido, una condición ineludible es la presencia de un Estado que prevea y provea los recursos materiales, en cuanto garante constitucional de los derechos de los ciudadanos, y que habilite condiciones para que las estrategias profesionales puedan responder a necesidades concretas.

⁸ “La elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Es una creación social-histórica” (Castoriadis, 2007: 12).

Realizar un enfoque riguroso de las tensiones y contradicciones que atraviesa la sociedad, desde una ética comprometida con los valores de autonomía y con los derechos humanos, contribuye a la construcción de identidades colectivas que van más allá de lo circunstancial, superando la lógica del vacío imperante.

Estrategia metodológica

Presentamos aquí algunas consideraciones metodológicas, a fin de mostrar el camino recorrido en nuestra investigación, haciendo referencia a qué y a cómo hicimos para estudiar la producción de subjetividades en el capitalismo globalizado.

Escogimos una perspectiva teórico-metodológica que favoreciera el enfoque de lo real como totalidad compleja, con énfasis en el análisis de la conflictividad inherente al entramado contradictorio entre lo universal, lo particular y lo singular. Ello implicó una ruptura con las concepciones que dicotomizan la relación sujeto-objeto y obturan la posibilidad de superar el pensamiento binario propio del sentido común.

Desde tal perspectiva, y teniendo en cuenta las dimensiones política, investigativa e instrumental, intentamos promover, tanto en los estudiantes como en el equipo investigador, una lectura acerca de cómo se produce la tensión instituido-instituyente en las organizaciones examinadas. Dicho en otros términos, propiciamos el análisis de la complejidad de la dinámica institucional –el lugar de los diferentes actores, sus posiciones y relaciones de poder–, atendiendo en particular las posibilidades y limitaciones del Trabajo Social, sin caer en miradas unilaterales, estigmatizantes o simplificadoras. Para ello, el *prisma cognitivo* con el que abordamos la realidad supone una estructura elaborada e incorporada en el proceso de aprendizaje.

Así, la estrategia metodológica consistió en un estudio exploratorio y descriptivo de tipo cualitativo, a partir de la práctica reflexiva tanto de quienes integramos el equipo investigador como de los estudiantes y referentes institucionales que participaron de la experiencia. Utilizamos esta metodología por sus ventajas: da importancia a la interacción de los componentes de los procesos de investigación y permite –de ser necesario– redefinirlos.

Con el fin de indagar cómo esas dinámicas institucionales inciden en el proceso identitario de los sujetos investigados, se alternaron momentos de trabajo de campo con otros más enfocados en la práctica reflexiva; esto brindó cierta flexibilidad en la reformulación de las estrategias. Se efectuaron observaciones, registros y entrevistas en profundidad a fin de analizar la complejidad de los procesos institucionales y las prácticas sociales que contribuyen a la construcción de subjetividades, en los centros de prácticas de formación académica de la asignatura.

Inicialmente, hicimos una caracterización del contexto y de los escenarios institucionales, historizando sus procesos de construcción. Para el abordaje de la producción de subjetividades en cada uno de los campos antes mencionados, revisamos trabajos teóricos multidisciplinarios existentes enfocándonos, principalmente, en las últimas décadas de nuestro país. En un segundo momento, nos abocamos a la elaboración de datos macroestructurales, centrándonos en el impacto que las transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales han tenido sobre las instituciones educativas, sanitarias, de atención a la niñez y de salud mental. En este trayecto fuimos describiendo ciertas “regularidades sociales” que reconfiguran lo institucional, así como los rasgos distintivos de los respectivos escenarios institucionales que expresan los diversos modos de habitarlos. Por último, a partir del contacto directo con los sujetos implicados en esta investigación, definimos las unidades de referencia empírica y el instrumental técnico.

Así se realizó, entonces, un análisis documental, tomando como fuente los informes de los alumnos de las instituciones seleccionadas y las actas de las reuniones anuales de los referentes para el desarrollo del proceso pedagógico que ejerce la cátedra. También se realizaron y estudiaron entrevistas que nos llevaron a plantear algunos ejes de reflexión, organizándose dos grupos focales. El primero, constituido por diez referentes de prácticas de formación de trabajadores sociales, seleccionados –de acuerdo a la representación existente en el universo de centros de prácticas– en las áreas de educación y juventud; el segundo, en el área de salud. Durante los encuentros de interacción y debate, los referentes contribuyeron con distintas ideas que nos permitieron evaluar los ejes pautados.

Estos encuentros tuvieron una doble intencionalidad: por un lado, percibir el autorreconocimiento del profesional, lo que determina una

mirada singular sobre su entorno y sobre los otros; por otro, explorar su cotidianidad en la institución, con sus ideas, creencias y supuestos. La perspectiva que tiene el informante respecto de su vida nos aproximaría a conocer lo complejo de la subjetividad del sujeto en esta doble transferencia y contratransferencia entre él y la institución.

Bibliografía

- Arzeno, M. E. (1997). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos Aires: Granma.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y Acción* (3.^a ed.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Tusquets.
- (1993). “Subjetividad e histórico social”. *Revista Zona Erógena*, (15), 5-7. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones. Post scriptum sobre las sociedades de control*. (J. L. Pardo, trad.). Valencia: Pre-textos.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. (Garzón del Camino, trad.). México: Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. (2009). *En torno a los orígenes de la Revolución Industrial*. Madrid: Siglo XXI.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Espacios del Saber.
- Malacalza, S. (2006). “Lo político como constitutivo de la relación practica social-práctica profesional” (pp. 61-67). En Cazzaniga, S. (coord.). *Intervención Profesional. Legitimidades en Debate*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Poulantzas, N. (1971). *Poder político y clases sociales en la sociedad capitalista*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2001). “¿Integración a qué? ¿Marginación de qué?” (pp. 120-135). En *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido*. México: Siglo XXI.

NIÑEZ DIFUSA *: ENTRE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE

María Pilar Fuentes, Clara Weber Suardiaz
y Laura Zucherino

Este capítulo presenta las transformaciones producidas en torno a instituciones destinadas a la atención de niños de la ciudad de La Plata y del Gran La Plata, con la seguridad de que avanzar en la comprensión de sus características y de las formas de producción de subjetividades en dicho campo posibilitará resignificar sus prácticas. Nuestras reflexiones surgen de la supervisión de prácticas académicas en el sector, de la lectura de informes de prácticas de los estudiantes, del análisis de documentos y de nuestra experiencia profesional en el campo.

La instauración del Sistema de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes¹ produjo una reconfiguración en las políticas sociales, en sus expresiones dentro de los establecimientos y en la tarea de los equipos profesionales. A lo largo del trabajo se rescatan

* El término “difuso” hace hincapié en la multiplicidad de situaciones que se nos presentan y que no pueden ser explicadas de manera dogmática a partir de los conceptos tradicionales.

¹ Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, N.º 26061 (Publicación 26/10/05. BO N.º 30767). Título III; Ley N.º 13298, provincia de Buenos Aires.

tanto los avances que implicó el Sistema de Protección Integral como las contradicciones en la política social del campo de niñez. Estas contradicciones expresan la persistencia de una mirada normativa que analiza los fenómenos desde la perspectiva de la desviación y del “desorden social” y que asume como naturalizado un modelo típico de familia y de infancia –reforzando la idea de una “familia normal”– que no necesariamente responde a las situaciones concretas y cotidianas de los destinatarios de las políticas sociales.

El eje que guía nuestro análisis se centra en entender el área de niñez como un escenario complejo de relaciones, discursos, posturas disímiles y multiplicidad de actores –instituciones, el Estado con sus políticas, los agentes estatales, los niños, entre otros–. Como profesionales, docentes y supervisores de prácticas de formación profesional, focalizamos nuestra preocupación en establecer cómo las instituciones y las prácticas cotidianas que estas condensan configuran subjetividades radicalmente diferentes a aquellas conformadas en períodos históricos recientes, en los que la presencia de la metainstitución Estado-nación soberano otorgaba sentido a todas las estructuras de la sociedad.

El propósito de analizar la producción de subjetividades del área de niñez parte de la consideración de que los principios del Sistema de Protección Integral marcan una ruptura con la doctrina de la situación irregular. Pero, a su vez, esta última ha dejado huellas significativas respecto a las intervenciones en el campo de la infancia.

Las reflexiones con las cuales cerraremos este trabajo apuntan a abrir una serie de interrogantes, entre los cuales se ubica centralmente la cuestión de los recursos destinados a la viabilidad de este Sistema de Protección Integral: es decir, cómo pensar en políticas que superen lo coyuntural y la emergencia.

Trataremos los encuadres teórico y metodológico, que incluyen tanto las categorías teóricas desde las cuales partió el equipo como también la resignificación que estas fueron adquiriendo en el proceso. Finalmente, situamos –a modo de propuesta– el planteo sobre tres nudos problemáticos que apuntan a analizar la *niñez contemporánea*.

Encuadre teórico

La infancia: una construcción del imaginario capitalista

Según el planteo teórico de Castoriadis, “la institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones imaginarias sociales, que podemos y debemos llamar mundo de significaciones” (2007: 556). La constitución de la sociedad moderna como tal se realiza mediante la conformación de su “propio mundo de significaciones”, dentro del cual adquiere especial importancia el lugar que ocupará la reorganización del núcleo primario de pertenencia de los sujetos.

Así, podemos entender cómo el imaginario capitalista se sostiene en torno de dos significaciones centrales:

se trata por una parte de la significación de la expansión ilimitada de un supuesto dominio pretendidamente “racional” sobre todo, naturaleza tanto como seres humanos, que corresponde a la dimensión capitalista de las sociedades modernas. Por otra parte se trata de la significación de la autonomía individual y social, de la libertad, de la búsqueda de formas de libertad colectiva, que corresponden al proyecto democrático, emancipador, revolucionario. (Castoriadis, 1997: 178)

Estas significaciones estructuradas en torno de las premisas de la Revolución francesa forjan un tipo subjetivo: el ciudadano, definido a partir de un Estado que enuncia que la soberanía emana del pueblo, es la resultante del principio revolucionario de la igualdad ante la ley. El ciudadano se forja en torno de la ley y su eficacia simbólica:

un ciudadano es un tipo subjetivo organizado por la suposición básica de que, real o potencialmente, la ley es la misma para todos. El ciudadano, como subjetividad es reactio a la noción de privilegio o ley privada. La ley es pareja: prohíbe por igual y permite a todos por igual. Por supuesto para algunos el aparato judicial será más ligero y para otros más severo. Pero eso habla del aparato judicial y no de la institución jurídica. (Lewkowitz, 2004: 76)

Lo estatuido por la ley opera entonces como certeza y esto enmarca a los ciudadanos. Su legitimidad proviene de la propia condición soberana de quien la enuncia. Al mismo tiempo, el soporte de estas significaciones requiere de la creación y consolidación de una serie de instituciones: el trabajo libre, la familia y la infancia –entre otras– aparecen como prácticas capaces de formar sujetos típicos de esta nueva sociedad.

En función de nuestro análisis, podemos entender una suerte de encadenamiento entre la creación de la infancia, de la familia, de la educación formal y del trabajo en torno de la normalización de los sujetos. Por ello, cualquier intento de pensar a la infancia en la actualidad requiere, necesariamente, considerarla como construcción social, producto del devenir histórico, que surgió –al menos para el mundo occidental– a partir del siglo XVII. Ariès (1987) sostiene que lo que apareció en esta época fue el sentimiento de la infancia, es decir, la conciencia de la particularidad infantil, la cual distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Esto implicó que los hijos se convirtieran en algo digno de atención, ocupando un lugar central en la familia.

Durante el siglo XVIII, el interés se focalizó en lo que Donzelot (1979:13) denomina “la conservación de los hijos”. La infancia continuó siendo una preocupación para los adultos y se convirtió, además, en objeto de intervención de diversas disciplinas científicas. Surgieron así los “especialistas” para revelar su saber dentro de una política de verdades –en palabras de Rabello de Castro (2001)– amparada por la autoridad que le conferían las ciencias en pleno auge para la época. El discurso médico se destacó, entre estas últimas, con estrategias diferentes para cada clase social fundadas en tareas educativas y pautas de crianza que conjugaban a la familia con la escuela.

En la segunda mitad del siglo XIX, la agudización de los conflictos sociales en los países capitalistas hizo que las instituciones asistenciales resultaran insuficientes para la contención de la población infanto-adolescente que quedaba fuera del disciplinamiento ejercido por la familia y la escuela. Esto aceleró la necesidad de encontrar un marco jurídico específico de control y vigilancia, dando origen a los Tribunales de Menores. A partir de ese momento, y siendo muy esquemáticos en esto, surgió la segmentación de la niñez en “niños” y “menores”. Los primeros eran los que transcurrían su infancia en-

tre la familia y la escuela. Los segundos, los que esas dos instancias no alcanzaban a contener –según los parámetros establecidos en la “normalidad” moderna– y terminaban siendo objeto de la intervención jurídico-institucional.

Esta construcción de la(s) infancia(s), se erigió como una de las ficciones más sólidas dentro del imaginario capitalista, produciendo prácticas que durante mucho tiempo conservaron significación.

La creación de la infancia y de la familia se entienden, por lo tanto, en relación a la sociedad que las forja: el naciente capitalismo. “[E]s posible afirmar entonces que la concepción de infancia vigente en la actualidad es producto de su desarrollo a través de los siglos XVIII y XIX. Este proceso, al estar estructuralmente ligado al surgimiento del capitalismo, fue generando paralelamente la visión del niño como riqueza potencial, otorgándole así un valor de tipo mercantil” (Altamirano, 2002: 24).

Al mismo tiempo, podemos señalar que la institucionalización de las prácticas que construyeron la infancia supone el ejercicio de un infra-poder² sobre todos los individuos que van a producir, provocando una naturalización de las mismas y, por lo tanto, la adjudicación de su existencia o de ciertos atributos como “naturales”, invisibilizando la historicidad, sociabilidad y heterogeneidad constitutivas.

En ese sentido, retomamos una preocupación trabajada por Giberti, quien sostiene que “la niñez cumple una función metaforizante de modo tal que cuando el adulto dice de sí mismo o de otro que ‘es como un niño’, la frase adquiere el poder de transformarlo en un ser puro, ingenuo, ya que se da por sentado que pureza e ingenuidad son atributos fundantes de esa niñez” (1998: 52). Asimismo, la autora nos explica que “por medio de una operación semántica que inventó la niñez, se separó simbólicamente a los niños de sus circuitos de pertenencia (hogar, escuela para algunos; calle, hospital para otros, admitiendo las mezclas que pudieran suscitarse) y se los universalizó” (1998: 47). Dicha universalización opera negando las diferencias objetivas entre los niños reales y el imaginario de niño que incorporamos. Y, en este

² “Anterior a todo poder explícito y, mucho más, anterior a toda ‘dominación’ la institución de la sociedad ejerce un infra-poder radical sobre todos los individuos que produce. Ese infra-poder –manifestación y dimensión del poder instituyente del imaginario radical– no es localizable. Nunca es solo el de un individuo o una instancia determinada” (Castoriadis, 2008: 92).

mismo sentido, hace posible construir las prácticas de “protección” propias de la ideología del Patronato. Ya que, construida una ficción verdadera respecto de lo que un niño “esencialmente es”, los sujetos (de corta edad) y sus familias que se aparten de ese canon de normalidad podrán (y deberán) ser sometidos a aquellos dispositivos que les permitan alcanzarlo.

Siguiendo el planteo de García Méndez podemos sintetizar señalando que “las diferencias que se establecen al interior del universo de la infancia, entre los sectores incluidos en la cobertura de las políticas sociales básicas (educación y salud) y los sectores excluidos es tan enorme, que un concepto único no podrá abarcarlos. Los incluidos se transformarán en niños y adolescentes, los excluidos se transformarán en menores” (1997: 20).

Así, la incorporación de la Argentina al proyecto moderno gestó la red institucional cuyo objetivo central no era ampliar el universo de la niñez sino detectar y clasificar a los menores, para luego desplegar sobre ellos el mismo tratamiento de reeducación, separándolos de sus familias y centros de vida.

La ideología subyacente se liga a la naturalización de condiciones de pobreza y exclusión, que adjudica a los propios sujetos la responsabilidad de sus problemas.

El Patronato configura así una condición del pensamiento respecto de la niñez, superando notablemente el marco jurídico³ e impregnando todas las prácticas ligadas a aquella: no solo las jurídicas sino también las educativas, las asistenciales e inclusive las familiares.

Sin embargo, y como señalan Corea y Lewkowicz, la crisis de la sociedad contemporánea –a partir del agotamiento de las instituciones que dieron sentido a la sociedad en la modernidad y sus consecuentes transformaciones socioculturales– altera las condiciones de producción institucional de la infancia y, por lo tanto, nuestras posibilidades de pensar y actuar frente a ella:

³ Fundamentalmente la Ley 10903, conocida como “Ley Agote”, cuyo espíritu da continuidad a la Ley de Residencia (4144) y que entendemos sintetiza claramente García Méndez: “Tan indeseables como sus padres pero nacidos en el país los menores objeto de esta ley no podían ser expulsados. Resultaba imperioso construir un entramado jurídico que permitiera, en forma absolutamente discrecional, expulsarlos al interior de instituciones groseramente dedicadas al control represivo de la pobreza” (2008: Nota a la 2.ª edición, p. iv).

Un niño suscita hoy sensaciones extrañas. Sentimos con más frecuencia la incomodidad de quien está descolocado o excedido por una situación, que la tranquilidad del que sabe a ciencia cierta cómo ubicarse en ella. La curiosidad infantil, ese sentimiento tan propio del niño con el que finalmente los adultos logramos familiarizarnos, hoy parece haberse desplazado: somos los adultos quienes observamos, perplejos, el devenir de una infancia que resulta cada vez más difícil continuar suponiendo como tal. (1999: 11)

La ley difusa ¿niños sujetos de derecho?

En el apartado anterior revisamos la construcción social de la infancia, desarrollando los modos en que diversas prácticas, actores y discursos permitieron constituir la como categoría de nominación y “como una de las ficciones más sólidas dentro del imaginario capitalista”.

Procurando continuar el planteo, abordaremos la cuestión de la legitimidad de la ley y, consecuentemente, cómo se produce una fetichización de las “nuevas leyes” al momento de discutir la intervención social en relación a la infancia.

Nuestro país avanzó en el reconocimiento de los derechos humanos e incorporó a la legislación nacional, en el año 1994, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño⁴ que reemplaza el enfoque tutelar del Estado, basado en la idea de que el niño o la niña son objeto de control y asistencia, por la concepción de que estos son titulares de derechos. A su vez, establece que el Estado debe proteger esos derechos. La idea de protección está íntimamente ligada a la promoción de políticas públicas destinadas a la niñez en su totalidad. La protección por parte del Estado es una obligación, que, en definitiva, compromete a la sociedad en su conjunto. En adelante, el niño y la niña ya no son más considerados como meros receptores de la asistencia social por parte de los organismos públicos o privados, sino que pasan a ser concebidos como personas a las que se les reconoce el derecho a ser protegidos integralmente en su desarrollo. Los niños

⁴ Constitución de la Nación Argentina. Ley N.º 24430 (art. 75, inc. 22.º). Sanción 15/12/94. Publicación 3/1/95. BO N.º 28057.

como sujetos de derechos son portadores de demandas sociales frente al gobierno y la sociedad, quienes tienen obligaciones concretas y específicas hacia ellos.

La incorporación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, sancionada por la Ley 23849⁵ y posteriormente incorporada al texto de la reforma constitucional de 1994, ha impulsado cambios en la legislación nacional y en las provinciales. Entre estas últimas se encuentra la Ley 13298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, de la provincia de Buenos Aires, sancionada en el 2005,⁶ y cuya vigencia obliga al estado provincial a producir un cambio estructural en la política de infancia, mediante una reorganización institucional, reasignando las competencias de los distintos niveles y poderes.

Para llevar adelante estas transformaciones, se ha propuesto –de manera aún incipiente– modificar prácticas y representaciones de ciudadanos y operadores. Algunos de estos ejes son: la desjudicialización de los problemas en torno a la infancia; la división en dos subsistemas, uno de “Promoción y Protección de Derechos del Niño” y otro de “Responsabilidad Penal Juvenil”; la desinstitucionalización de los niños; la reorganización institucional por medio de criterios como los de territorialidad y descentralización; la corresponsabilidad de todos los actores sociales frente a las problemáticas de la infancia.

La doctrina que subyace a este marco normativo considera al niño titular de derechos, cuyo respeto y ejercicio debe estar garantizado por el Estado mediante la construcción de políticas públicas que promuevan su bienestar, contando con la participación de la comunidad. No obstante, los castigos y abusos no han desaparecido ni el control social ha sido desterrado como política del Estado.

Vemos cómo en las últimas décadas, las políticas públicas, que deberían garantizar la inclusión de las personas, el ejercicio de sus derechos y la construcción de ciudadanía, están desarticuladas, desmanteladas, vaciadas presupuestariamente, y las pocas respuestas institucionales existentes apenas intentan compensar los efectos de la exclusión y, aun en este orden, son insuficientes. El ajuste socioeconómico, la desigual distribución de los ingresos y los cambios estructurales en el país,

⁵ Publicación 22/10/90. BO N.º 26993.

⁶ Publicación 27/1/05. BO N.º 25090.

producto de la ideología neoliberal, han provocado incremento de la desigualdad, pérdida de integración social y aumento de la pobreza, dando por resultado una titularidad de derechos, pero sin el acceso a los bienes y servicios que habilita dicha titularidad “de hecho”.

Este escenario pone en cuestión la ciudadanía entendida como una categoría que expresa el “derecho a tener derechos” en un marco de igualdad y de reconocimiento universal de los mismos, a partir de la pertenencia y la participación de los sujetos en su comunidad. Hoy, bajo la hegemonía del mercado, ese sustrato desaparece y el sujeto solo adquiere estatus de ciudadano en tanto ocupa un lugar como consumidor, construyéndose de este modo un horizonte diferente de aspiraciones para quienes pueden y para quienes no pueden acceder a ese lugar.

Actualmente, y tal como lo señala Sonia Fleury Texeira (1997) asistimos a un proceso de reproducción de la “ciudadanía invertida”, producto del carácter compensatorio y punitivo que asumen las políticas asistenciales del Estado, las cuales someten a los asistidos a la comprobación de su condición de “pobres”. En esta condición política, el individuo entra en relación con el Estado en el momento en que se reconoce como un “no-ciudadano” al requerir, desde ese lugar, la asistencia social.

La adopción por parte de un vasto sector de la sociedad –casi como imperativo cultural–, de la perspectiva jurídica para definir conceptualmente la infancia, nos obliga a reconocer y problematizar cómo las narrativas de la protección tutelar organizaron la legitimidad del sistema institucional asistencial dirigiendo también nuestras prácticas hacia una infancia normalizada. Esto, a su vez, da cuenta de cómo se instaló una concepción simplificadora de la niñez que impide comprenderla como una categoría histórica compleja, inscripta en la totalidad social, al tiempo que provoca –muchas veces de modo inconsciente– una escisión entre “niños” y “menores”.

El concepto tradicional de minoridad siempre mantuvo una relación dialéctica con la infancia normalizada, esto es, sin déficit de filiación. Entre la familia-escuela y las instituciones-programas se intentaba abarcar la totalidad del campo de la infancia. Pero este conjunto desbordaba, por la presencia de un plus, por fuera e incluso en las fronteras internas del sistema estatalmente construido. Hoy sabemos que la escuela y las instituciones estatales de la minoridad no contienen al conjunto de la infancia. Una población “superflua” de niños y

adolescentes se sumerge diariamente en las condiciones materiales y simbólicas que la instituyen como infancia de los límites, más allá de la distinción entre niño y menor.

La reflexión precedente permite apreciar la complejidad que asume el tema en la actualidad, cuando no hay posibilidad de nominar la infancia como una categoría abstracta, ni siquiera de definir de una única manera la *minoridad* en tanto la misma supone una multiplicidad de expresiones, producto de los procesos de segregación, pauperización y exclusión generados por el neoliberalismo en nuestro país. Expresiones que continúan siendo atendidas desde mecanismos de inclusión selectiva que no habilitan condiciones para una integración social, más bien refuerzan la posición de subordinación y dependencia con intervenciones desde el sistema judicial y policial, a pesar de utilizar un discurso abstracto que hace referencia a la universalización de los derechos para todos los niños –interpelados hoy bajo la condición de consumidores–, pero que no se efectiviza ni por el Estado ni por la sociedad civil.

Es desde estas aproximaciones, y dada la materialización del nuevo marco jurídico sustentado en la promoción y protección de derechos, que problematizamos la tensión existente entre la derogación de la Ley del Patronato de Menores,⁷ la sanción del nuevo encuadre legal y las prácticas institucionales que el Estado y la sociedad civil sostienen cotidianamente con niños y jóvenes, reconociendo la fuerte intromisión de la lógica tutelar.

Paradójicamente asistimos a una época en que el marco jurídico establece múltiples herramientas que harían suponer un reconocimiento efectivo de los derechos de los niños, pero el mismo se contradice con las situaciones concretas de vulneración de estos, en muchos casos bajo condiciones de padecimiento extremo. Así entonces, la plena vigencia de la Ley 13298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, si bien ofrece un marco que habilita pensar las instituciones como constructoras efectivas de ciudadanía, exige también una profunda revisión tanto de las políticas como de las prácticas y los respectivos esquemas referenciales que las sustentan.

Aunque los principios comprendidos en la legislación constituyan enunciados que debieran orientar el diseño e implementación de po-

⁷ Ley 10903. Patronato de Menores. BO N.º 7711, 27/10/19. Derogada por Ley 26061, art. 76.

líticas públicas, podemos afirmar que en nuestro país la cuestión ha sido bien diferente. Las políticas y programas dirigidos a los niños y jóvenes –en su mayoría pobres– han demostrado en su implementación un desconocimiento de los pactos internacionales en la materia, a pesar de reconocerlos en su discurso.

El Poder Ejecutivo Provincial, mediante el Decreto 300/05 en el Anexo 1,⁸ establece que el Ministerio de Desarrollo Humano es la autoridad de aplicación del Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño, creado por la Ley 13298. Se promueve desde el mismo la creación de una Comisión Interministerial Provincial –integrada por Justicia, Desarrollo Humano, Seguridad, Producción, Salud, Educación, Derechos Humanos, Deportes y Turismo–, para diseñar políticas integrales que reconozcan la interdependencia e indivisibilidad de los derechos, y el carácter protectorio y promocional de la intervención pública, para la cual se prevé la asignación de una partida presupuestaria específica. En este sentido, se han dictado resoluciones que pautan las modificaciones de los servicios y la creación de los diferentes dispositivos, tales como los Servicios Zonales y Locales de Promoción y Protección de Derechos –unidades técnico operativas para atender situaciones de vulneración de derechos de niños y adolescentes–. De este modo, se vuelve imprescindible la intervención con un criterio intersectorial en el ámbito local, priorizando la contención de los niños en su grupo familiar y remarcando que el alojamiento institucional será el último recurso a utilizar, y por el tiempo más breve posible.

No obstante, entendemos que la materialización de estos enunciados en intervenciones estatales públicas requiere fundamentalmente de la construcción de un imaginario social diferente respecto de la niñez, con capacidad para instituir otras prácticas que, desde un posicionamiento estratégico, permitan apropiarse del nuevo encuadre jurídico como herramienta para exigir la aplicación de políticas que restituyan los derechos vulnerados.

Del mismo modo, reconocer la condición de sujetos de todos los niños, sin distinción, es un hecho que no puede concretarse si el Estado no garantiza también los derechos de los adultos, básicamente el de-

8 Decreto 300/05. Aprueba la reglamentación de la Ley 13298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Publicación 23/3/05. Ubicación C7H18.



recho al trabajo, a tener un salario y condiciones dignas que permitan la manutención del grupo familiar; situación que en nuestro país es poco promisorio si reconocemos que un alto porcentaje de niños viven en situación de pobreza e indigencia.

Tampoco podemos desconocer la importancia del sentido social de la ley y de su eficacia como organizador simbólico de la vida social. Tal eficacia, que fuera fundante de la modernidad, hoy se encuentra tensionada. Abordaremos esta cuestión en relación al proceso histórico de reforma legislativa.

La construcción de la legislación vigente: tensiones y disputas

Observamos cómo se produce la paradoja de una entronización de la ley frente a la incapacidad de que su contenido político sea concretizado. Y vinculamos este aspecto a la crisis de significaciones sociales, especialmente a la crisis de la ley como ordenador simbólico.

Caída la creencia en la igualdad ante la ley, ya no se apela –como señalaríamos al principio– a comprender la disfunción en el aparato judicial, sino que es la propia institución jurídica la que se encuentra severamente limitada para enmarcar prácticas.

Pero, como señala Castoriadis (2007), la crisis de estas significaciones no significa su total desmoronamiento; el autor inclusive explica la supervivencia de esta sociedad a partir de que los sujetos, aun con escepticismo y con desconfianza, siguen funcionando parcialmente al amparo de las significaciones de otra época. Esto explica, de algún modo, todo lo que se demanda a las nuevas leyes de infancia, el énfasis que se pone al depositar en la letra de la ley la capacidad/incapacidad de transformar prácticas y de “resolver” los problemas que afectan a la niñez.

Como consecuencia de ello los debates respecto de las leyes se encaminan al maniqueísmo entre sus detractores y sus defensores sin que ello implique debatir su contenido político. Se pretende que una herramienta jurídica sea capaz de transformar el discurso hegemónico que constituyó esta mirada y estas prácticas respecto de la niñez, sin cuestionar las condiciones estructurales en las que las mismas se enmarcan.

Esa crisis referente a la eficacia simbólica de la ley también se expresa en una lógica de deshistorizar su proceso de construcción, la cual adjudica su sanción a un acto unilateral del neoliberalismo para desplazar del Estado la responsabilidad de la “minoridad”. Esta perspectiva, que claramente niega el juego de intereses de múltiples actores involucrados, ha sido y es adoptada por un arco de posiciones ideológicas. Las más conservadoras sostienen que de este modo los niños crecerán al desamparo total –homologando a un niño con derechos con una especie de libertinaje; o bien considerando que “no se puede hacer nada” con las familias “disfuncionales”–. Las más “progresistas” argumentan que, al no existir las condiciones necesarias –es decir, un Estado fuerte y protector, con recursos económicos disponibles para la cuestión–, la transformación legislativa es mera declaración de buena voluntad.

A nuestro juicio, se hace indispensable, entonces, retomar y describir brevemente algunos momentos y actores significativos en el proceso de reforma legislativa, anticipando ya nuestra lectura de la ley como herramienta que cristaliza los acuerdos y las posibilidades de ese escenario, y que, a su vez, se constituye en un piso de conquista para abrir nuevos debates y exigir nuevas prácticas.

En principio, es necesario reconstruir una lucha que ha transitado más de veinte años y nos lleva a los primeros años de la reapertura democrática, período en el cual se fueron configurando diferentes escenarios, donde se pudieron instituir nuevas concepciones y prácticas que operaran concretamente sobre las ya instituidas y arraigadas en el imaginario social. Este proceso no fue –ni es– lineal, sino que fluctuó entre momentos de significativos avances y otros de fortalecimiento de posturas más conservadoras; paradójicamente, estos momentos se superpusieron en el tiempo.⁹

La política de niñez durante la última dictadura claramente había enfatizado la lógica del Patronato. Todos los dispositivos asistenciales profundizaron sus rasgos penales y punitivos. Conforme al modelo

⁹ Podríamos pensar que el ejemplo paradigmático de esta superposición temporal de movimientos en sentido político contrario es la reforma constitucional de 1994, en la cual simultáneamente se incorporan al texto constitucional los pactos internacionales de DDHH, entre ellos la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y también la figura del consumidor, pudiendo visualizar en esto un desplazamiento de la condición de ciudadano como soporte subjetivo de la ley.



represivo también los niños en situación de calle o de vulnerabilidad social eran judicializados y puestos “a disposición” del juez, figura que permitía toda clase de arbitrariedades ya que el “Juez en concurrencia con el Defensor de Menores decide sin ningún tipo de control sobre la vida del niño o niña objeto de esta medida” (Musa, 2008: 3).¹⁰

Este proceso represivo se consolidó en la provincia de Buenos Aires con uno de los últimos decretos-ley de la dictadura, el 10067/83¹¹ sancionado pocos días antes del fin de la misma, que establece la intervención respecto de la “minoridad”. Su artículo 10, inciso b describe el “estado de abandono” detallando un abanico tan amplio y disímil de situaciones que tienen como claro propósito implícito la minorización de la infancia pobre, bajo la lógica de considerarla un riesgo para la sociedad y homologando una vez más el “niño abandonado” al “delincuente”.

Bajo este panorama, pueden identificarse diversos movimientos de resistencia y cuestionamiento, entre los que podrían mencionarse “un grupo de abogados y especialistas de una entonces embrionaria especialización en derecho” (Musa, 2008: 1); los organismos de derechos humanos, sectores sindicales ligados a las instituciones involucradas y una serie de grupos de base de trabajo con niños –en especial de niños en situación de calle– algunas de ellas conformadas como ONG.

Todos estos sectores partían de posiciones ideológicas y de experiencias cotidianas que no solo se posicionaban evidenciando el rechazo a la concepción que orientaba la legislación y las políticas hacia la niñez pobre, sino también que contaba con la evidencia empírica de su rotundo fracaso.

Diversas expresiones de esta resistencia se fueron condensando, surgiendo las primeras iniciativas parlamentarias al mismo tiempo que se iban instituyendo prácticas con contenidos políticos reaseguradores de derechos. Así, aun con legislación adversa comenzaron a crearse programas que privilegiaban respuestas no represivas, de corte preventivo; intentando instalar la condición de niños como sujetos de derechos. Pueden recordarse los programas para “chicos de la calle”

¹⁰ Esta cita refiere a la figura de “Protección de Persona” que tal como señala el texto citado es la vía por la cual los niños y adolescentes pobres ingresaban a los Juzgados de Familia; figura que fuera diseñada para otros fines y que “habilitaba en la práctica a castigar la pobreza y todas sus consecuencia en la vida cotidiana.

¹¹ Decreto-Ley 10067. Ley de Patronato de Menores. BO 9/12/83.

que se van estructurando en diversas jurisdicciones; los procesos de regionalización, transformación operativa y cierre de macroinstitutos “asistenciales”, así como también los debates respecto de la condición de “incapaz” del “menor”.

Un hito a señalar fueron las modificaciones al Código Civil de 1987, mediante las cuales se incorporó, entre otras cuestiones, el divorcio vincular,¹² sellando por un lado un necesario *aggiornamento* de la ley a las nuevas relaciones familiares, pero dejando escapar la oportunidad de angostar la brecha jurídica entre la “infancia” y la “minoridad”, ya que estas reformas claramente alcanzaron a las prácticas propias de la familia “normal” moderna. También debemos recordar que en diciembre del mismo año se inició a expensas del Poder Ejecutivo el primer intento de una reforma integral al sistema legal de infancia que incluía la derogación del Patronato, el cual nunca consiguió tratamiento en el Congreso.

Dos años después, la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño –y su ratificación por Ley 23849– actualizó la necesidad de incorporar a la agenda política la transformación de las prácticas y las leyes referidas a la intervención social respecto de la infancia.

Al mismo tiempo, otros actores jugaban intereses contrapuestos: podría definírseles como los “sectores beneficiarios de la Ley de Patronato”, identificándose grupos heterogéneos: por un lado, sectores conservadores que militaban y defendían la naturalización de la pobreza y la adjudicación de su responsabilidad a sujetos pobres y que, por lo tanto, veían como lógica la consideración de la peligrosidad de la niñez pobre.¹³ Por otra parte –aunque ligados ideológicamente–, los funcionarios judiciales, en particular los jueces de menores que veían “amenazado” su poder; los funcionarios de organismos asistenciales (en particular del Consejo Nacional del Menor) y ciertos sectores sindicales que, en función de un supuesto resguardo de sus puestos de trabajo, reforzaban la idea de la necesidad de instituciones de encierro.

¹² Ley 23515. BO 12/6/87.

¹³ Esta posición ideológica que se materializó en la Ley 10903 no es sustentada solo por sectores privilegiados económicamente –aunque sean sus impulsores–; sino que ha penetrado claramente en el imaginario social y por ello ha naturalizado la relación pobreza-vagancia-delinuencia. De allí la necesidad de que para “salvar” a los niños de estos hogares “viciosos” hay que separarlos de sus familias.



Podemos señalar que “hacia mediados de la década del ‘90 en el plano teórico-académico el desarrollo ya era lo suficientemente importante como para instalar un profundo debate sobre la urgencia y la sustancia de la reforma pendiente” (Musa, 2008: 7).

Sin embargo eso no bastaba, las resistencias siguieron operando activamente y, por ello, los cambios legales se darían en un contexto sociopolítico diferente: con el neoliberalismo y su lógica ya instalados.

La reforma constitucional de 1994 trajo novedades, algunas más visibles que otras. Entre las visibles encontramos la incorporación de los tratados internacionales sobre DDHH al texto constitucional y, con ellos, una nueva herramienta de lucha para el dictado de leyes locales en consonancia a la Convención Internacional por los Derechos del Niño (CIDN). Cada vez se hacía más insostenible la coexistencia de las leyes represivas y de la CIDN con rango Constitucional.

Pero nos interesa también ocuparnos de las menos visibles: por ejemplo, de la reforma como “acta de defunción del Estado-Nación y la partida de nacimiento del Estado Técnico-Administrativo propio de nuestra modernidad tardía” (Lewkowicz, 2004: 35). Este autor describe cómo se produce un resquebrajamiento fundamental que explica que lo dogmático de la Constitución pase a ser lo operatorio: “la ley ya fundamentada en un pueblo de ciudadanos soberanos, ya es ficticia” (2004: 36). Sin embargo, que sea ficticia no significa que no siga existiendo. Asistimos al vaciamiento de la ley como organizador, pero al mismo tiempo hemos sido socializados en el imaginario que se funda en ella. Y en las instituciones actuales se yuxtaponen ambos sentidos. También en la sanción de nuevas leyes de niñez, que piensan un niño abstracto, universalmente titular de derechos, y que se encuentran cotidianamente con niños concretos¹⁴ en quienes dicha titularidad está altamente difuminada.

Las actuales leyes de infancia lograron sancionarse diez años después de la reforma constitucional. Es decir, con la instauración de lógicas institucionales diferentes de las que operan en nuestro pensamiento.

Percibimos que no hay un cambio sustantivo en la trama de intereses que el antiguo régimen tutelar sostenía, pero sabemos fehacientemen-

¹⁴ Al decir niños concretos procuramos retomar la idea de concreción en Marx: “lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto unidad de lo diverso” (1997: 51).

te que atravesamos cambios sustantivos en las instituciones: en las familias, en las escuelas, en el aparato judicial.

Encuadre metodológico

Si coincidimos con Corea y Lewkowicz (1999: 11) acerca del “agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones que forjaron la infancia moderna”, las condiciones de pensamiento respecto de las intervenciones sociales en relación a la infancia se ven profundamente interpeladas.

En el andamiaje del Estado-nación soberano, la escuela y la familia han sido las principales instituciones productoras de infancia. Hoy, las prácticas en ambas instituciones se distancian significativamente de aquellas fundacionales, produciéndose frecuentemente un desacople entre lo que los sujetos y los discursos institucionales esperan uno del otro.

Este escenario social lleva a formularnos los siguientes interrogantes:

- ¿Aún podemos seguir hablando de la infancia como si fuera un todo homogéneo?
- ¿Hay un universo de sujetos susceptible de ser nombrado unívocamente bajo esta categoría?
- ¿No resulta excesivamente heterogéneo este universo para ser reunido en una misma nominación?
- Las condiciones de reproducción del capitalismo en la actualidad y la conformación del proceso identificatorio consecuente, ¿producen niños? O, planteado el interrogante de otro modo, ¿los niños que hoy producimos socialmente reflejan nuestros marcos referenciales acerca de la niñez?

El Trabajo Social ha sido también una práctica que instituyó la niñez. En particular, las formas de intervención social respecto de los niños y familias que se distanciaban de los modos normalizados de concebirlas. Nos preguntamos también:

- ¿Cómo se ubica hoy el Trabajo Social frente a este “nuevo niño”?

- ¿Cómo contribuyen las intervenciones cotidianas del Trabajo Social a la producción actual de la niñez?

Todas estas preguntas constituyeron en punto de partida para delimitar tres ejes de análisis que organizaran la lectura del material empírico:

- 1- Tensión entre el “niño esperado” y el “niño que se presenta”: análisis y prácticas institucionales/intervenciones de formación. ¿Qué demanda la institución? ¿Qué proyectos construyen los estudiantes a partir de esto?
- 2- Las políticas sociales, las normativas, el cambio de “paradigma”, la incertidumbre de los profesionales y de los propios sujetos de intervención. La espera de que la reglamentación definitiva salde el estado de situación actual: la perplejidad. ¿Qué pasa cuando el momento de transición, en realidad, vino para quedarse?
- 3- Lugar que ocupa la ley y desplazamiento –propio de la restauración conservadora del neoliberalismo– de la conflictividad social a la comunidad y a la familia.

El referente empírico de la investigación estuvo integrado por las instituciones de la ciudad de La Plata y Gran La Plata en convenio con la cátedra de Trabajo Social IV y que conformaban la red de centros donde los estudiantes realizaban sus prácticas de formación académica. En el área temática “niñez”, estas podrían clasificarse en diferentes grupos:

Por un lado, los hogares asistenciales, instituciones centrales de la intervención estatal respecto de la infancia pobre, edificadas al amparo de la ideología del “Patronato del Estado”; se trabajó sostenidamente en cuatro de ellos, todos de dependencia provincial. Los mismos atravesaron de manera significativa, en el período estudiado, el impacto de la transformación legislativa. La Ley 13298 entró en vigencia a fines de 2005 y obligó a adecuar sus prácticas a este nuevo marco. Evidentemente, esto no se dio de modo espontáneo y por ello se habilitó un conjunto de acciones que resultaron fructíferas para nuestro análisis.

Por otro, un segundo grupo de instituciones, caracterizadas por tener desde sus orígenes una fuerte impronta del paradigma de protección

de derechos. Algunas fueron organizaciones sociales o profesionales que impulsaron el cambio legislativo y prestaron asistencia, como por ejemplo una ONG y la consultoría de un colegio profesional; y, en otros casos, programas estatales que surgieron en el proceso de transición, tanto en la jurisdicción provincial como municipal.

Y, finalmente, un grupo de instituciones y organizaciones emergentes del cambio legislativo, como los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos y las mesas barriales como espacios de discusión y construcción programática en relación a las políticas de niñez.

Cada uno de estos subgrupos permitió la recuperación de las diversas prácticas socioinstitucionales de construcción de subjetividad. Las trayectorias y significaciones que estructuraron los diferentes programas marcaron sus improntas en el tipo de subjetividad forjado. La sanción de la Ley 13298 atraviesa con su discurso todas las acciones institucionales.

Los instrumentos de recolección de datos se construyeron a partir de *fuentes secundarias*: crónicas e informes finales de las prácticas de formación elaborados por los estudiantes, análisis de documentos oficiales y de organizaciones sociales —especialmente en relación a la implementación de los programas—; y de *fuentes primarias*: observación de las dinámicas institucionales, entrevistas planificadas con los referentes de los centros de prácticas, reuniones de evaluación con dichos referentes y supervisiones con los grupos de estudiantes.

Un recurso adicional con el que contó el equipo fue la experiencia profesional de algunos de sus integrantes en el ámbito de referencia, que aportó un acervo conceptual construido in situ, y facilitó, a la vez, el acceso al material empírico en diversas circunstancias.

Infancias y perplejidad

La inserción de centros de práctica en las políticas de infancia, nos ha permitido relevar y sistematizar las dificultades en los análisis de este escenario complejo. De este modo, realizamos una propuesta teórico metodológica que permitió plantearse ciertos interrogantes respecto a las políticas de niñez, analizar la realidad como constitutivamente compleja y opaca y pensar en términos estratégicos. Esta perspectiva signa el trabajo docente con los estudiantes y los razonamientos de

profesionales del Trabajo Social en este campo.

En este sentido, trazamos los siguientes planteos en torno a tres nudos problemáticos que ofrecen indicios acerca de las subjetividades y prácticas sociales de la niñez contemporánea.

¿Fotografías de niño?

El primer nudo problemático identificado se centra en la tensión entre “el niño esperado” y el “niño que se presenta”. La institución y los actores que la conforman esperan a un niño idealizado, sustentado en lo que en la modernidad se definió como infancia. Esta imagen estática, como una fotografía, se construye a partir de pensar a un niño con proyectos como ser inacabado, ingenuo, homogéneo.

Tal punto de vista clausura los análisis en perspectivas normativas y estandarizadas, generando prácticas sociales que no pueden abordar la particularidad de los niños que se presentan en las instituciones. En este sentido, es posible mencionar algunos conflictos descubiertos en los registros examinados:

- 1- Las políticas sociales para la infancia centran la mirada no en el niño que es, sino en el adulto que deberá ser.
- 2- Si bien se reconoce que los niños que llegan a las instituciones se han constituido como tales en condiciones objetivas y subjetivas de existencia signadas por la pobreza y la vulneración de derechos, existe un desacople con lo que se espera de ellos a posteriori, ya que las intervenciones estatales no transforman dichas condiciones de vida.
- 3- No existe un reconocimiento de la conformación de subjetividades propias del proceso de institucionalización de los niños.

¿Época de transición?

En las dos últimas décadas se produjeron avances significativos en materia de infancia, tanto en el ámbito internacional como en nuestro país. Su inclusión en la agenda pública, el debate político y las nuevas legislaciones para este sector de la población sentaron las bases para un

proceso de transformación. En este sentido, se planteó un período de transición entre el Paradigma de la Situación Irregular y el Paradigma de Protección Integral de la infancia.

A partir de los materiales que analizamos, este proceso de transición surgió como un eje transversal que ocupaba todas las discusiones, tanto para los trabajadores de las instituciones de niñez, los estudiantes que allí realizaban sus prácticas como para la población destinataria de estas políticas. Frente a esto nos planteamos: ¿qué pasa cuando el momento de transición, en realidad, vino para quedarse?

Los registros estudiados, desde el 2005 y hasta la fecha, permiten caracterizar este momento de transición sobre la base de las siguientes observaciones:

- Los organismos que estipularon las nuevas legislaciones no fueron conformados o solo se configuraron de manera formal.
- La asignación presupuestaria del Estado Provincial era deficitaria.
- No hubo un desarrollo generalizado de la conformación de los Consejos Locales.
- Se transformaron los objetivos institucionales de los Hogares Asistenciales, produciéndose el cierre y vaciamiento de algunos de ellos.
- Existía una escasa apertura de los Servicios Locales de Promoción y Protección de los Derechos, con formas de trabajo precarizadas y sin respeto de la composición interdisciplinar.
- Se cerraron algunos de los programas locales destinados a los niños en situación de calle.

En esta misma lógica de desresponsabilización del Estado, las políticas sociales de niñez convocan a considerar que la responsabilidad por la superación de las dificultades es competencia de las comunidades y las familias. Desde esta perspectiva entra en juego el reconocimiento de ciertos derechos –en relación al campo de la infancia–, pero no logra su correspondencia con las condiciones objetivas y subjetivas de los sectores sociales destinatarios.

Esta situación configura un escenario estrechamente vinculado con lo que trataremos a continuación.

“Tiempos difíciles”**

Acabamos de describir las condiciones actuales de los trabajadores en el campo de la niñez, respecto de las cuales podemos destacar:

- Expectativas puestas en la “capacitación de los trabajadores” de las instituciones como único recurso para resolver la complejidad de las problemáticas.
- Pensamiento único que instala la despolitización de los problemas sociales y la responsabilización individual.
- Referencias explícitas a las condiciones de trabajo y a los temores que suscita la Ley de Promoción y Protección de los Derechos como herramienta que podría afectar sus derechos como trabajadores.
- Condiciones cotidianas de trabajo (contratación laboral precarizada, salarios no acordes con las tareas a desarrollar, trabajo en soledad o sin recursos –lugares y edificios deficitarios para la tarea a desarrollar–, sobrecarga horaria, dificultad en la conformación de equipos de trabajo y en el establecimiento acuerdos y criterios de abordaje integral) que redundan en perjuicio de los objetivos planteados por las normas vigentes.
- Responsabilización de las situaciones descritas centrada únicamente en los trabajadores de la institución.

Observamos, pues, con inquietud que, a pesar de la puesta en vigencia del marco legal protectorio de derechos, la reorganización institucional del sistema es aún materia pendiente. De ello da cuenta la constitución meramente “formal” de una Comisión Interministerial, que no ha trazado directrices para una política pública que –lejos de atender las necesidades de todos los niños de la provincia desde un abordaje integral y coordinado por parte de los efectores de salud, educación y asistenciales dependientes de las diferentes áreas del gobierno provincial o municipal– reproduce la fragmentación y

** En referencia al libro de Dickens que describe el surgimiento de la industrialización en Inglaterra, de un cambio de época. En este sentido, representa la tensión que plantean diversos autores en relación a momentos de crisis y transición, o entre: “lo viejo que no acaba de morir y lo nuevo que no acaba de nacer”.

focalización de la asistencia y, en muchos casos, ni siquiera logra estructurar dispositivos asistenciales mínimos. También la asignación presupuestaria del estado provincial es deficitaria: solo el 4% del presupuesto provincial se destina a promoción y desarrollo social, siendo marcada la tendencia a financiar la internación de los jóvenes en hogares asistenciales y clínicas psiquiátricas en lugar de promover intervenciones que optimicen el alcance del trabajo territorial desde un encuadre protectorio de derechos.¹⁵

En el mismo sentido, la conformación de los Consejos Locales, como espacio político estratégico en la toma de decisiones para el rediseño de políticas públicas orientadas por los principios que establece la nueva ley, ha alcanzado un escasísimo desarrollo debido a múltiples resistencias tanto de los gobiernos como de la sociedad civil.

Otro aspecto conflictivo es la organización y el funcionamiento de los Servicios Locales como dispositivo asistencial prioritario explicitado en la nueva Ley. Los mismos han sido creados por los gobiernos municipales bajo diversos criterios,¹⁶ sin arbitrar los medios que garanticen su composición e intervención interdisciplinaria ni su formación específica para atender la complejidad de las problemáticas que se les presentan. Además, las condiciones en las que estos grupos trabajan son sumamente precarias, en tanto carecen del espacio físico y de los equipamientos necesarios para desarrollar su labor.

Como mencionamos anteriormente, lo que hemos descripto parece evidenciar cómo esto que llamamos “etapa de transición” vino, más bien, “para quedarse”, generando incertidumbre y desolación e interpelándonos en nuestra práctica profesional como trabajadores del Estado.

Así pues, si bien reconocemos el innegable avance que significa contar con una legislación protectoria de los derechos de los niños –a quienes hasta hace muy poco tiempo “amparaba” un decreto-ley de la última dictadura militar–, entendemos que es fundamental profundizar

¹⁵ La información acerca del Presupuesto Provincial asignado al Ministerio de Desarrollo Social fue extraída del Presupuesto general, ejercicio 2008. Dirección provincial de presupuesto. En línea: <www.ec.gba.gov.ar>.

¹⁶ Nos referimos a, por ejemplo, equipos que accedieron al cargo sin concursar, conformados mayoritariamente por trabajadores sociales y psicólogos, sin abogados ni médicos, que en general trabajan no más de seis horas (en tanto que la ley establece la atención durante las veinticuatro horas) y en condiciones muy precarias, sin un espacio físico adecuado, sin teléfono y sin equipamiento tecnológico ni administrativo.



la intervención estatal desde una dimensión ética, comprometida con la defensa de los derechos humanos y del sistema democrático. Una intervención estatal que ponga fin a la larga historia de criminalización de los niños y jóvenes “pobres”, que reaparece una y otra vez aún en nuestros días bajo diversas formas. Dicho en otros términos, apostamos a una intervención profesional inscripta en una mirada totalizadora y en prácticas instituyentes que habilite la inscripción de los niños en una historia que les brinde una referencia estable de significación.

En resumen, el entramado de tensiones entre las fotografías idealizadas de “niño” y los niños concretos que habitan las instituciones, el momento de transición y los indicios de procesos cada vez más instituidos, y los desafíos profesionales que esto plantea, nos ubican, en términos de Lewkowicz, en un lugar de perplejidad.¹⁷ Es decir que tanto las instituciones como los actores que configuran el campo de la niñez son incapaces de resolver aisladamente la complejidad social, no obstante, se les demanda que lo hagan.

Nos planteamos entonces:

- Cómo fortalecer desde el Trabajo Social los análisis que propicien el reconocimiento de las problemáticas que hoy atraviesan los niños y niñas. La actual transformación en el área de la niñez permitió cuestionar espacios cristalizados y desplegar prácticas inscriptas en una perspectiva de derechos.
- El estudio de las formas en que las instituciones producen subjetividades nos permitió también develar formas de resistencia (continuidades, superposiciones, ambigüedades y contradicciones) del paradigma tutelar aún vigente en los dispositivos e instituciones del ejercicio profesional. Señalándolas, interpelamos estas prácticas aún sujetas al patronato, abriendo un campo propicio para la consolidación de procesos instituyentes.
- En este contexto se hacen necesarias una reflexión y una discusión profundas que permitan apropiarse de los cambios, apuntando a

¹⁷ “hay situaciones en las que uno no responde frente a un estímulo. Ahí uno está descolocado: cuando no tiene con qué responder y tiene que hacerse, constituirse, a partir de eso que se presenta. En el momento de perplejidad, no tenemos en nosotros el sitio en que albergar ese estímulo a través del cual se nos presenta el mundo. No se puede responder sino que se trata de configurarse. Se responde con institución; se configura con organización” (Lewkowicz, 2004: 181).



que estos no terminen disolviéndose en “nuevas” instituciones *aggiornadas*, las cuales, de hecho, encubran prácticas ya conocidas que atenten contra una verdadera protección integral de la infancia.

La situación de perplejidad emplaza márgenes difusos para pensar la cuestión de la(s) infancia(s) en el presente. Y esta niñez difusa nos insta a reconocer la urgencia de configurar nuevos análisis, ya que la perplejidad exige romper con las costumbres adquiridas y pensar nuevas estrategias posibles dentro de las nuevas configuraciones.

Bibliografía

- Altamirano, F. (2002). *Niñez, pobreza y adopción. ¿Una entrega social?* Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. (1.ª ed. en castellano). Madrid: Taurus.
- Castoriadis, C. (1998). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Colección Ensayos. Buenos Aires: Tusquets.
- (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la Infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Fleury Texeira, S. (1997). *Estado sin ciudadanos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- García Méndez, E. (comp.) (2008). *Protección Integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. Análisis de la Ley 26061 (2.ª ed. corregida, aumentada y actualizada)*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- (1997). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral (2.ª ed.)*. Bogotá: Gente Nueva.
- Giberti, E. (comp.). (1998). *La niñez y sus políticas*. Buenos Aires: Losada.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.



- Marx, K. (1997). *Introducción general a la crítica de la economía política/1857* (25.^a ed.). México: Siglo XXI.
- Musa, L. (2008). “La dimensión política de la Ley 26.061”. En García Méndez, E. (comp.). *Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Análisis de la Ley 26.061* (2.^a ed.) (p. 3). Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Rabello de Castro, L. (org.). (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Lumen.

EL “SENTIDO COMÚN” INSTITUCIONAL EN LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

Esteban Julián Fernández y Adriana Marconi

Tomando como objeto de estudio la construcción de las prácticas juveniles en la ciudad de La Plata y en el Gran La Plata, este estudio relaciona subjetividad, clase social, grupo etario y género. Por ser este un concepto complejo, ambiguo y relacional, se trabajó desde distintas dimensiones por medio de variables e indicadores que facilitaron la aproximación al fenómeno.

Partimos de considerar, siguiendo a Reguillo Cruz, que “Los jóvenes constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente” (2000: 50).

Las subjetividades se manifiestan en estos diversos espacios sociales condicionando sus interacciones, las cuales, a su vez, producen significaciones y vínculos que construyen dichos espacios. Así, según la idea de Nietzsche de que “no hay ningún detrás del hacer, del actuar, del devenir” (2006: 61), entendemos que el sentido de la construcción subjetiva, como el de todo pensamiento o realidad, siempre es múltiple y es cambiante.

Pensamos que los hallazgos de esta investigación aportarán no solo al debate del colectivo profesional de Trabajo Social, sino también a todos aquellos actores que desarrollan actividades de acompañamiento a grupos juveniles y que participan de la construcción de subjetividad como reproductores o disruptores de las significaciones sociales existentes, en un entramado sociocultural radicalmente diferente.

Este capítulo se estructura en tres partes: la primera da cuenta de nuestro punto de partida, es decir de las referencias teóricas que nos permitieron generar los interrogantes iniciales y que posteriormente nos sirvieron de guía para el análisis de los datos; la segunda se ocupa de la caracterización de los referentes empíricos, especialmente los sujetos a los cuales dirigimos nuestra investigación y el desarrollo de nuestra propuesta metodológica; la última explicita las conclusiones a las que arribamos.

Desde dónde partimos

La categoría “juventud” es un producto social que surge, durante los siglos XVIII y XIX, ante la necesidad de demorar la adultez por cambios demográficos. Así comienza a identificarse un grupo etario que media entre la madurez biológica y la madurez social y que disfruta de un tiempo de permisividad, de una “moratoria social” que posee como privilegio de clase. Esta moratoria social se refiere a grupos sociales medios y altos, que atrasan voluntariamente la edad del matrimonio y, durante cierto período, solo estudian, sin otras responsabilidades. Desde tal perspectiva no todos los jóvenes estarían dentro de dicha categoría, ya que los jóvenes pobres tienen ilimitado tiempo libre involuntario, lo cual responde a la exclusión social de la que son objeto.

El análisis de la categoría “juventud” debe hacerse a través de diversas dimensiones, relacionadas con la historia, las diferencias sociales, los vínculos familiares, las instituciones que trascienden el ámbito de socialización primaria, el género y las generaciones, diferenciando, además, para su abordaje, entre el plano material y el simbólico.

Su construcción exige también tomar en cuenta las producciones discursivas de los diferentes campos disciplinares.

Así, por ejemplo, si partimos de los discursos médicos, estos han tratado de caracterizar el concepto considerándolo una cuasi enferme-

dad: una demonización con fundamentos psiquiátricos. Legitimando, por un lado, su existencia y, por otro, anulándolo en tanto sujeto concreto por medio de su patologización. La medicalización pone al joven bajo el rótulo de “fenómeno biológico hormonal” pasible de entenderse como problema médico. En la actualidad esta tendencia puede observarse en el tratamiento de la drogadicción como problema juvenil y en la psiquiatrización de situaciones relacionales que manifiestan jóvenes pobres, transformando así problemas sociales en problemas médicos.

Si, en cambio, atendemos los discursos sociológicos, la “juventud” se explicaría como un problema social o como un ideal social a partir de lo corporal, homogeneizándola en una imagen sin matices, diferencias ni conflictos, como reflejo directo de condiciones externas. Estas tendencias reniegan del sujeto social complejo con la multiplicidad de dimensiones que lo atraviesan. La categoría “juventud” como ideal social ha dado lugar a cierta imprecisión en el uso del término, pues, influido por el apogeo de la “juvenilización” en el mercado de los signos, confunde y simplifica la condición de juventud a un mero aspecto de un reducido sector social.

Cuando se analiza la categoría “juventud” con fines estadísticos, se la considera como comprendida entre los quince y los veinticuatro años, teniendo en cuenta que en esta crisis social de occidente los encasillamientos por grupo etario no clasifican con cualidades uniformes y predecibles, sino que estos admiten particularidades, conductas, símbolos y viabilidades heterogéneas.

Conviven así, paralelamente, diversas “juventudes” en el mismo espacio y tiempo, con diferentes condiciones socioeconómicas de existencia que generan, en los adultos, distintas significaciones hacia ellas.

Los jóvenes están separados del mundo adulto por formas de conocer desiguales en cuanto a sus modos de percibir y valorar la realidad cotidiana. Esto sería lo que Margulis y Urresti llaman “una multiculturalidad temporal, basada en que los jóvenes son nativos del presente, y que cada una de las generaciones coexistentes (divididas a su vez por otras variables sociales) es resultante de la época en que se ha socializado” (1998: 2). Por ejemplo, en la sociedad actual desaparecieron los antiguos ritos de pasaje y ha disminuido la previsión sobre el lugar social a ocupar. Así es que podríamos definir a la categoría “juventud” como: “un significante complejo que contiene en su

intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la cultura grupal” (Margulis y Urresti, 1998: 1).

Otro aporte de estos autores a la construcción de la juventud es el concepto de “generación”, que, si bien remite a la edad, lo hace a partir de la cultura y de la historia, atravesando la diferencia social. Es decir, da cuenta de los modos del proceso de socialización incorporando los conflictos sociales de esa época, los debates políticos, tecnológicos, artísticos y su particular forma de percibirlos y apropiarlos; o sea, las vivencias compartidas. Una generación comparte códigos culturales comunes, generados en un encuadre témporo-espacial definido, que estructuran las formas de percibir y la creación de un mundo simbólico que brinde una organización de sentido.

El proceso de subjetivación en la juventud está conformado por los procesos de construcción identitaria, de asimilación corporal, de fundación del espacio subjetivo y de emancipación. Si se fracasa en alguno de estos escenarios, se producen manifestaciones de desubjetivación con rastros inalterables, con vivencias de desapropiación, vaciamiento emocional e intelectual, anomia, sujeción a pautas infantiles o interrupción del desarrollo.

La presencia del “otro” conforma el estar o no estar del sujeto. Ese otro no aparece solo como representante de instituciones concretas, sino como simbolización. La identidad implica entonces, siempre, la presencia de un “otro” con el cual se produce un vínculo relacional que permite confrontar las diferencias.

Lo singular y lo diferente precisan de una ubicación témporo-espacial donde generar la sustancia preformativa de la identidad individual. El proceso identitario tiene lugar, así, por una de las operatorias de la subjetivación, condenando las identificaciones anteriores que se reestructuran para configurar nuevas a partir de una complejización que se aleja de la figura original.

Los lazos sociales que establece el sujeto contribuirán a consolidar o a debilitar el proceso entre lo histórico que se reestructura y lo actual, configurando un extrañamiento de sí mismo, al interpelar aquellas significaciones heredadas intergeneracionalmente. Los vínculos solidarios, creativos, que usufructúan el ocio y una circulación ni estática ni pasiva, lo consolidan, pero la oferta consumista que

promete valores e identificaciones homogeneizantes interfiere en la subjetivación perturbando la construcción identitaria.

El proceso de asimilación de los cambios corporales requiere la absorción paulatina de las modificaciones anatómicas que, en un comienzo, provocan situaciones de extrañamiento y desorientación ante un cuerpo que parece ajeno y que, en forma lenta y contradictoria, se va ocupando. En paralelo, se produce un proceso de apropiación de lo social a partir de la configuración de escenarios en los cuales los “otros” —otros jóvenes, otros adultos— lo miran y lo interpelan. En esta etapa, la sobreestimulación erotizante perturba la apropiación corporal y juegan aquí, en forma negativa, las miradas binarias y homofóbicas que plantean como preestablecidas las decisiones que el sujeto está en vías de tomar para reconocerse como sujeto autónomo (quién soy, qué quiero).

El proceso de fundación del espacio subjetivo se caracteriza por su imprevisibilidad, pero necesita mojonos, señalizaciones claras, con autoridad, y no murallas infranqueables de represión y autoritarismo. Hoy las instituciones no brindan a los jóvenes espacios de amarre, dejándolos a la deriva; se intenta, en muchos casos, meramente transferir valores que han perdido significación en vez de intentar una lenta construcción de sentidos a partir de un diálogo intergeneracional.

El proceso de emancipación implica la amalgama de lo viejo y lo nuevo. El pasaje del juego al trabajo, de la endogamia a la exogamia, de las relaciones contiguas a las complejas. Sin embargo, interfieren con el mismo las propuestas anomizantes de nuestra sociedad que plantea alternativas polares, sin referencias, las cuales pueden llevar a la detención del proceso de autonomía del sujeto, quien quedaría instalado en un estado de infantilización.

Así, “hacer” y “tener” son los verbos más significativos de nuestra época desde los cuales difícilmente esta generación de jóvenes pueda construir sentidos como lo demuestran las estadísticas de suicidios juveniles. Al contrario, son “pensar” y “ser” los escenarios para el trabajo de una lógica emancipatoria, para la generación de conciencia política; cómo “ser” con posibilidad de “pensarse” a sí mismo y a los otros, y decidir. Solo habitando escenarios donde estas dimensiones sean consideradas como condiciones fundantes de un proyecto de vida es que pueden configurarse y estabilizarse las narrativas identitarias de afirmación personal.



Por otra parte, las nuevas tecnologías vuelven más complejo el fenómeno identitario, borrando los límites entre lo propio y lo ajeno, invadiendo un espacio que priva al sujeto joven de concebirse como creador de imágenes legítimas de mundo. En este sentido, reconocer el carácter no privativo de lo privado orienta sobre la necesidad de configurar prácticas que, distanciándose de intencionalidades modeladoras de cuerpos y conductas, contribuyan a la construcción de instancias que reconozcan la necesidad de todo sujeto de edificar un espacio interior no comunitario, no socializable.

La ausencia de ámbitos que habiliten la propia construcción de significados, como prerrequisito para la interpelación y reelaboración de la propia trayectoria biográfica, de los mandatos heredados, entre otros, conduce a la juventud a “no lugares.”

Se establece así una narrativa lineal de la experiencia de los jóvenes, donde el pasado se erige como mera y continua repetición y no como elemento a partir del cual se pueda crear y recrear la existencia. De este modo, la identidad remite más al resultado de un proceso en el cual la unidad de lo contradictorio unifica y homogeniza la herencia y la autocreación, lo propio y lo ajeno, como un solo movimiento, obturando la configuración de una singularidad autónoma que posibilite habitar el mundo. Así, en detrimento de esta lógica dialéctica, se inhibe la construcción autónoma de la voluntad política de los sujetos, en tanto que la potencia del discurso performativo de la identidad juvenil se establece como criterio de verdad en relación al deber ser de los jóvenes. Desde esta lógica, se desconoce o cercena la necesidad subjetiva de este grupo etario de contar con afectos y efectos que les permitan poner en tensión aquellas cristalizaciones producto de su relación con otros –particularmente con un “otro” adulto–, ofreciendo elementos que les permitan pensarse por fuera de los determinismos sociales y familiares.

Los procesos constitutivos de la identidad son alterados por la multiplicidad y la fragmentación. Las identidades como edificaciones simbólicas están condicionadas por su pertenencia y posicionamiento relativo en un espacio vital involucrando clasificaciones sobre prácticas y relaciones sociales auto- y alteratribuidas.

No se trata de una cualidad perenne transmitida desde un pasado inamovible, sino de una construcción presente que recrea ese pasado y sueña un futuro. En este sentido, recuperando los procesos materiales

y simbólicos, y la actividad estructurante de los sujetos, la noción de identidad permite analizar la conformación de diversos grupos juveniles.

Rosi Braidotti elabora la categoría de “subjetividad nómada” en cuyo análisis convergen categorías y niveles de experiencia diferentes que abarcan una trama de voces y miradas construidas en la diversidad, generando nuevos interrogantes acerca de las intersubjetividades (2003: 31). El sistema sexo-género es un dispositivo central en la construcción de las subjetividades, ya que en cada situación sociohistórica se construyen categorías analíticas a partir de las relaciones de género.

Las representaciones colectivas operan como uno de los factores constitutivos de la subjetividad. Según Irene Meler (2000), en las prácticas subjetivas se concentran construcciones colectivas sobre la base de la experiencia de varias generaciones, las cuales incluyen una trama de prescripciones y proscripciones para la subjetividad y para las prácticas particulares. Así, se potencia el texto dentro del cual navegan las subjetividades evitando las modificaciones aceleradas y manteniendo los posicionamientos estereotipados.

Estas prácticas particulares revelan las relaciones de poder que se inscriben en los cuerpos. Nos interesa aquí observar estos modos de inscripción de las jerarquías sociales, intentando reconocer y analizar lo prescripto, aprehendido o apropiado en los desempeños personales.

Aproximándonos a nuestros interrogantes

El referente empírico seleccionado se compone de instituciones comunitarias con población juvenil, ubicadas en las ciudades de La Plata y Berisso. Esta selección se realizó en función del posicionamiento teórico conductor de la investigación, basado en la pregunta acerca de la complejidad que los cambios sociales comportan para la conformación de la subjetividad juvenil. También se consideró que las instituciones actuaran con jóvenes de sectores pauperizados, ya que entendemos –como lo hemos señalado– que los “jóvenes” no conforman una categoría homogénea sino que la diferente inserción social de cada uno de ellos genera una configuración de significaciones, diferenciadas por los campos de acción desiguales que constituyen su escenario cotidiano.

Al analizar crónicas e informes de las prácticas de formación de los estudiantes, dos interrogantes centrales nos acuciaron: ¿de qué experiencia existencial se derivaba el “no tener expectativas”, en el momento etario en que se supone que los sujetos están descubriendo el mundo? y ¿qué experiencias de subjetivación posibilitaban un “ser sin mañana”?

Para orientar nuestras respuestas, decidimos utilizar dos técnicas paralelas. Por una parte, entrevistas en profundidad a los actores de los diferentes grupos etarios de las instituciones incorporadas que consideramos de interés para nuestro planteo, los jóvenes y los adultos referentes: técnicos deportivos, coordinadores de taller. Por otra, observaciones institucionales a fin de vislumbrar los discursos subyacentes en las prácticas cotidianas que aludieran a la conformación de los vínculos.

Las primeras entrevistas grupales se evaluaron rediseñando los ejes temáticos en busca de nuevos interrogantes al corroborar que las respuestas previas no nos satisfacían; para esto fue necesario redefinir los destinatarios así como la nueva serie de entrevistas. Al efectuar estas últimas –en un espacio específico, con el equipo técnico y directivo, y habiendo pasado un año a partir del primer encuentro– notamos una profunda diferencia respecto de las anteriores. Apareció aquí uno de los pocos discursos que partía de las posibilidades del “hacer con otros” y de una lectura problematizadora de la realidad, permitiendo conocer los límites de las propias acciones y sus responsabilidades concretas.

El 70% de los jóvenes entrevistados pertenecía a familias con *necesidades básicas insatisfechas* (NBI). En la mitad de los casos su condición económica era la misma que la de la generación anterior. En su mayoría provenían de familias urbanas o periurbanas en segunda generación, ya que sus abuelos vivían en provincias del norte o en zonas agrarias.

De los datos colectados surgió que los mayores porcentajes correspondían a familias cuyo proveedor percibía planes sociales –Barrios Bonaerenses, Jefes y Jefas de Hogar– o realizaba trabajos en negro, por lo que carecía de jubilación y obra social. Un 45% no correspondía a la definición clásica de familia nuclear y un 25% convivía con personas que no eran sus progenitores.

En cuanto al acceso a la salud, solo un 15% recibía un control de salud anual; aun padeciendo problemas crónicos, la atención se daba

solo en casos de emergencia, la mayoría en el Hospital Zonal General de Agudos Dr. Mario V. Larrain o en el Hospital Interzonal General de Agudos General José de San Martín, y otros en las unidades sanitarias barriales.

Un 45% de los jóvenes trabajaba en ocupaciones esporádicas, algunos obtenían sus ingresos de cuidar coches y otros tenían una antigüedad de casi un año en el mismo empleo, pero inseguro y con baja remuneración, como desarme de edificios, carga de camiones o temporarios en el puerto.

Para la mayoría de los que ingresaba a la secundaria, el primer año resultaba una valla infranqueable, aun repitiéndolo y en instituciones escolares diversas. Estos jóvenes eran la confirmación de una educación fragmentaria, de la existencia de escuelas pobres para pobres a quienes la ley abrió las puertas de ese nivel educativo, pero a quienes las escuelas, pensadas para la clase media, no estaban preparadas para recibir.

Si un alumno de clase media no comprende una materia porque le faltan nociones básicas, el docente o el equipo de orientación escolar aconseja la atención particularizada de un maestro de apoyo, en cambio, a un joven de clase obrera se lo envía a una escuela menos exigente, en su barrio. Esto trae como consecuencia una dificultosa inscripción en la educación superior, la cual ofrecería herramientas que le permitieran mayores oportunidades de acceso a un empleo más estable, mejor remunerado y con derecho a la protección social.

Algunos consumían habitualmente alcohol, a veces con el agregado de otros productos tóxicos, lo que ponía en riesgo su propia integridad y la de otros. Entre ellos, la forma de relacionarse, incluso dentro del grupo de pares más próximo y aun cuando no hubieran consumido, partía de la violencia. Esta ha suplantado al lenguaje y al abrazo.

Vemos, pues, que al pasar la barrera de los trece años los jóvenes sufren un proceso de desvinculación social y que las instituciones, en general, no están preparadas para hacerse cargo de su contención; les temen y les exigen patrones de “normalidad”.

El desarrollo de esta investigación –al mostrar las distintas dimensiones de lo institucional y lo juvenil, y las relaciones de mutua imbricación existentes dentro de la crisis contemporánea– nos permitió pensar la realidad de los jóvenes pobres y los problemas que enfrentan día a día, buscando evitar el análisis lineal y, por lo tanto,

articular distintas categorías analíticas que aclaren la complejidad de la situación.

Inscribir una lectura problematizadora requirió la construcción de un encuadre metodológico en el que la teoría, al decir de Bleichmar (2008), fuera considerada “como resguardo de inmediatez”, posibilitando rupturas con aquellos enfoques simplificadores y con aquellas cristalizaciones de sentido que inscribieran la existencia de los jóvenes en un ámbito interpretativo prejuicioso y estigmatizante.

Teniendo en cuenta estas premisas, intentamos puntualizar y profundizar el estudio de los procesos de subjetivación de los jóvenes desde una perspectiva relacional que incluyera las categorías de género, clase social e institución, detectando los elementos característicos y significativos de estos grupos.

Asimismo, hemos pretendido especificar y reflexionar sobre las diferentes prácticas y rituales de interacción social que efectúan en los lugares donde se expresan y el significado subjetivo de pertenecer a diferentes grupos con afinidades particulares, y registramos el surgimiento de adscripciones identitarias masculinas y femeninas compatibles o antagónicas a las socialmente hegemónicas.

Construcción de prácticas juveniles

A lo largo del proceso investigativo fuimos repensando el modo en que se instituye la subjetividad de los individuos que transitan las instituciones, su modo de percibir el mundo, de experimentar, indagar y replantearse las relaciones entre ellos. Subjetividades que para bien –o desgraciadamente–, están señaladas por lo institucional desde la trama de significaciones que componen su proceso vital. Subjetividades que, al fin y al cabo, deben ser recuperadas, puesto que su reconocimiento y problematización explicitan la historicidad del sujeto –en este caso, el joven– y permiten reconocerlo como personaje de un drama subjetivo (Moyano y Argañaraz, 2008).

Por ello, consideramos que en la estructuración de las mismas se inscriben múltiples procesos. El ser joven, que conlleva lo progresivo, lo regresivo y lo transgresivo, se va constituyendo en un tiempo de avances y retrocesos, y en un espacio irregular. En ese escenario se expande la subjetividad juvenil, entendida como la forma de existir,

como el proceso de organización y de construcción. En esa subjetivación el elemento común y central es siempre la presencia del otro. Ese otro que habita en las distintas instituciones que conforman el estar o no estar del sujeto. Ese otro que restringe o amplía las posibilidades de representación y simbolización.

Es importante señalar que, desde nuestros primeros hallazgos, ha sido cuestionada la premisa que reduce las condiciones de existencia de los sujetos a la dimensión económica y su lógica irremediable, que conduce a la negación de las intervenciones de los actores sociales en sus asuntos vitales, lo que no descarta que la clase sea un eje de análisis en el juego sujeto-institución, aunque no desde una postura determinista.

Cada joven, en el devenir de su singularidad, puede reorganizar su proceso identificatorio en función de la capacidad que tenga el yo de amalgamar experiencias presentes y pasadas. Si bien las primeras relaciones subjetivas marcan las elecciones relacionales posteriores, las distintas posiciones identificatorias del yo abren al sujeto un abanico de posibilidades. Pensar este vínculo sujeto-institución como algo que se va forjando constantemente, comporta pensar en una recreación que los sujetos hacen de sí, y de las relaciones entre sí y con el colectivo.

Las instituciones construyen subjetividades en la medida de sus propias necesidades, entregando un sentido o un sinsentido a la potencialidad del sujeto. Las que han perdido su sentido social –y que no comprenden, por ello, lo imperioso de modificar su horizonte utópico en función de un análisis de situación donde juegan otras significaciones– transmiten esa lógica a los individuos que las componen, marcándolos con la imposibilidad de crear un campo de significación que dé sentido a la propia existencia. Los campos de significación de jóvenes estudiantes aparecen, así, acotados por el conocimiento que el sistema ha dejado de brindarles, por obstáculos epistemológicos, pero fundamentalmente por prejuicios sociales que han aprehendido en su proceso de socialización educativo y que se constituyen en su obstáculo epistemofílico. Estos prejuicios habilitan una relación de inferioridad ante el mundo y un consecuente modo de actuar sobre otros para compensar tal inferioridad; por ello es que su deconstrucción implica ampliar la imagen del joven ofreciéndole instancias socializadoras que lo habiliten, al decir de Michelle Petit, a “elaborar un margen de maniobra frente a los determinismos sociales y familiares de los

que son objeto [permitiéndoles] elaborar o reconquistar una posición de sujeto” (2010: 39).

Las prácticas de socialización juvenil se encuentran condicionadas por los “modelos de pensamiento” que transmiten, a través de la historia institucional fantasmagórica, un mítico modelo de “alumno” nombrado en los discursos; la imagen a la que no acceden ni accederán los jóvenes que concurren al establecimiento escolar. Dicho discurso institucional intenta adaptarlos según moldes valorativos propios; subordina su admisión a que asimilen sus modos, su mirada, a que “se normalicen”, o sea, a que edifiquen su estar desde los mismos espacios, con los mismos valores que este sustenta. Las prácticas de los diferentes actores dentro de las instituciones se presentan como procesos fragmentados, a veces antagónicos, que fluyen con diferente velocidad según múltiples condicionantes. Estos procesos generan la micropolítica institucional, con la circulación de poder, alianzas y antagonismos entre los diferentes sectores que la componen, afectando procesos institucionales de alta significación, como los procesos de cambio, la coordinación, los conflictos. Los jóvenes ven esto como falta de coherencia y de sinceridad, no como conjunción de intereses múltiples. Los adultos, en cambio, lo niegan en la mayoría de los discursos, expresando una homogeneidad institucional.

La escuela funciona aún hoy, en muchos casos, aunque con menor fuerza, como instituyente de marcas psíquicas y como articuladora de los jóvenes con el mundo. Pero, ante la incapacidad de reconocerse en los nuevos esquemas relacionales que modificaron los roles tradicionales del espacio escolar, interpela al joven como problema, construyendo en este la profecía autocumplida: en ella, el adulto niega y negativiza el discurso de los jóvenes (Chaves, 2008), es decir, su posibilidad de traducir en palabras su existencia, obstaculizando la oportunidad de reconocer que la solidaridad intergeneracional, sustentada en el diálogo, al decir de Gagliano, educa a dos puntas, ya que reconfigura los guiones de las generaciones adultas en el mismo proceso en que ritualiza e instituye a los jóvenes herederos (2006: 42-47).

La formación de la subjetividad juvenil se va desarrollando a través del proceso relacional y biográfico. El primero se establece en el vínculo con los otros, de quienes recibe el reconocimiento de su identidad y la transferencia de saberes y competencias de acuerdo al espacio social del cual proviene. El segundo, se gesta en el pasaje por

las diferentes instituciones sociales que estuvo o está atravesando y en las miradas que, en ellas, lo reconocen o no, según su espacio vital de origen. El no transitar las instituciones –la exclusión– deja también, creemos, inscripciones inalterables en la subjetividad, lo que potencia la significación de los establecimientos de concurrencia cotidiana, condicionando su trayectoria. En este sentido, el tránsito institucional se convierte, para los jóvenes, no en una experiencia, sino en un mero pasaje durante el que experimentan, a modo de constatación, la repetición de discursos que los instalan en un esquema clasificatorio inhibitorio de cualquier relación vincular basada en el reconocimiento del otro, en sus contradicciones e incertidumbres.

En general, los estudios existentes sobre los modos de construcción de la subjetividad juvenil se centran en las instituciones tradicionales: familia, organizaciones comunitarias, barrio y escuela, o bien en las supuestas resistencias, que entendemos asimismo como instituciones: la música, los usos del cuerpo (tatuaje, vestimenta y *piercing*), el uso del tiempo (graffiti, *skate*). Consideramos que la construcción de la subjetividad deviene de una amalgama de diversas vertientes que fluyen en un proceso de conformación donde unas y otras se interpenetran y modifican.

Los jóvenes viven en un mundo ligado a la música como forma de expresión, comunicación y planteamiento de nuevas formas de vivir y de relacionarse con el mundo que, al decir de Feinmann, expresan el establecimiento de “un quiebre entre [ellos] y aquello que la realidad, que es siempre la realidad del poder, le[s] propone” (2008: 20). La música implica para ellos una forma de mutuo reconocimiento y de diferenciación respecto de otros, ya que implica estéticas diferentes, jergas disímiles y circuitos callejeros diferenciados que ingresan al espacio institucional dando el encuadre para la otredad y formando, entre identificaciones y diferenciaciones, un juego de agitaciones, vaivenes y alteraciones inherentes a la producción de subjetividad. Al poner en jaque las figuras institucionales que le posibilitaban escuchar la latencia en un escenario de certeza y omnisciencia, intentan encontrar elementos que les aseguren “su pertenencia a una ‘mítica normalidad’, es decir, búsquedas de naturaleza especular donde tranquilizarse a partir de creer encontrar semejanzas que calmen la angustia propia de sentirse diferente” (Korembli, 2002: 8).

Es interesante cómo se va construyendo el “sentido común” institucional a partir de las experiencias colectivas cotidianas con pares y

adultos. Ese bagaje de conocimientos y vivencias, construido grupal e individualmente, compartido mediante dichas interacciones, incide no solo en la forma de ver la sociedad, sino —y fundamentalmente— en la mirada sobre sí mismos, su lugar en el mundo y ese espacio nebuloso que se les presenta como futuro.

La conceptualización negativa de “son pibes sin futuro” aparece reiteradamente, no en su concreta vida cotidiana, sino en los discursos adultos de los medios de comunicación cuando hablan de sus miedos respecto de la sociedad actual. Esta irrupción de lo mediático en el entorno institucional aparece, al mismo tiempo, como forma de intercambio igualitario entre actores de estratos sociales y generaciones diversos, como marco común que los iguala en una mirada naturalizada y lineal de la cotidianeidad.

También la adjetivación de “hinchapelotas” es coincidente no solo con lo expresado por docentes y técnicos deportivos, sino por los propios jóvenes en su descripción de sí mismos. Al respecto, apareció como imagen terrible el dibujo de un pez a modo de una respuesta; ante la inquisitoria del entrevistador el joven dijo: “¿Vos no sabés lo que hace un pez? Nada. Y nosotros somos eso...”, siendo celebrado por sus pares presentes.

Las diversas subjetividades juveniles tienen un rol protagónico como reproductores culturales, pero sus prácticas se constituyen en lugares de resistencia y reacción defensiva, y no en espacios transformadores de los sistemas de valores, ideas y formas institucionalizadas. En este sentido, Piera Aulagnier explicita: “tener que pensar, tener que dudar de lo pensado, tener que verificarlo; estas son las exigencias que el yo no puede esquivar, el precio con el cual paga su derecho de ciudadanía en el campo social y su participación en la aventura cultural” (1994: 245). Esto también está delimitado y condicionado por un contexto en el cual se celebra la diversidad cultural, aunque esté efectivamente sometida a la lógica del consumo y de la individualidad que dificulta la creación de espacios políticos colectivos.

En paralelo, los centros educativos en un afán por retener matrícula a cualquier costo, como si esto garantizara educación, manejan conceptos básicos que inhiben la capacidad de pensar, acompañados por prejuicios étnicos, etarios y de clase. La naturalización de estas prácticas estigmatizantes convierten a la juventud en un “objeto” ya que esta palabra designa “algo lanzado o puesto en contra” (Arendt, 2004: 192), impi-

diendo la construcción de un vínculo basado en la contención, dentro de una política de reconocimiento y cuidado de ese otro.

La construcción del espacio subjetivo remite a la trama de sentidos susceptible de ser cimentada en la relación con otros diversos, pero esta subjetividad, construida en y a través de otras voces y otras miradas, inscribe al sujeto en un estado de “interpretado”, puesto que carece de elementos internos a los cuales apelar para un procesamiento crítico de aquellos enunciados que socialmente se definen en torno a él. Por otro lado, la idea de emancipación se diluye, incluso como posibilidad del sujeto, al no contar con un “otro” que acompañe el proyecto construido por este. Por ello es que, despojado el joven de las instancias de socialización, es decir, de aquellos encuadres que le ofrecen elementos para pensarse autónomamente, recorre un sendero trazado por la vulnerabilidad de la cual no solo él es portador, sino que caracteriza todo el proceso de subjetivación actual. Es de este modo que se generan las intersubjetividades, en una trama fluida e inconsistente, donde el otro no es construido en tanto ser humano, sino en función de las necesidades de quien construye.

En este momento sociohistórico leemos discursos referidos al “ser varón” y “ser mujer” diferentes a los de las generaciones anteriores, en cuanto a los roles asignados en los espacios sociales. Así, acciones vinculadas al fútbol, a las peleas callejeras, al cortejo, en las cuales anteriormente el protagonista era el varón, hoy son indiscriminadas. Pero los mismos sentidos aún se mantienen en los espacios “privados”, donde la mujer sigue estando al servicio de los destinos familiares, lo que involucra todos los aspectos de su cotidianidad: educación, trabajo, salud, deseos que quedan ligados al destino de los otros. Los hombres que por alguna circunstancia deben asumir el rol de cuidadores de sus hijos son abrumados por la incertidumbre, como si estuvieran violando una norma prescrita.

Es llamativo el número de varones jóvenes con hijos, muchos reconocidos, pero cuya vinculación con ellos se reduce a la “titularidad” de ese objeto-hijo. Podríamos pensar que esto responde a la necesidad de constituir claramente el polo de su identidad masculina.

Las representaciones sociales naturalizan este tipo de relaciones, culpabilizando a la joven y reproduciendo los viejos esquemas del sistema sexo-género que siguen vigentes en la intimidad del sujeto. En las escuelas “el embarazo adolescente” es visto como uno de los

problemas tipo referido a la mujer, sin quiebres que permitan ampliar esta lectura, de la cual se excluye a la paternidad. Es así como en el espacio doméstico se continúa reproduciendo la relación dominación-sumisión que asigna a las mujeres las responsabilidades del cuidado de los niños, excluyendo de ellas a los hombres; visualizando al padre como poseedor de la autoridad con respecto a la esposa y a los hijos, pero sin que aparezcan claras sus responsabilidades.

La persistencia de estos roles estereotipados, particularmente en lo que concierne al ejercicio de la maternidad y de la paternidad, pone en jaque aquellas representaciones de la juventud como un actor revolucionario, planteado en términos de interpelador de las prescripciones y de las funciones –tradicionales o conservadoras– que estructuran su constitución como mujer-madre y varón-padre.

Las prácticas revelan las relaciones de poder que se inscriben en los cuerpos. Una de las cuestiones más llamativas en las entrevistas fue el puesto asignado al grupo como lugar de fortaleza, pero también de proscripción de lo individual: “no mandarse solo” a hablar con las autoridades. Sin embargo, puede observarse que tampoco el grupo es un lugar de pares, ya que existen en él diferenciaciones según las condiciones particulares de cada uno.

Por otro lado, aunque existan inscripciones de las jerarquías sociales, no aparece clara la idea de autoridad, tanto en los discursos jóvenes como adultos. En el concepto de “autoridad” no asoman, claras, las nociones de función y de responsabilidad. La autoridad adulta es percibida, entonces, como elemento negativo, como figura de censura, prohibición y castigo. De este modo, tal situación se concreta por medio de prácticas de autoritarismo y menosprecio hacia los jóvenes, a quienes se define como sujetos sin sentido ni “valores”.

En esta relación intergeneracional, la figura de autoridad comporta, por un lado, una representación del mismo adulto como aquel que todo lo sabe ante el sujeto joven, restringiendo el margen de este último en la explicitación de sus demandas, necesidades, intereses y en la propia construcción de sus problemas. Por otro lado, y en correlato con lo planteado anteriormente, la representación de los adultos que menoscaba y deslegitima el discurso de los jóvenes en torno a su construcción del mundo deviene en una incapacidad para comprender la trama de afectos singulares constitutiva del ser joven.

Por su parte, los jóvenes manifiestan un discurso de supuesta rebeldía, mostrando una cuasi autonomía que en realidad reclama otro que los acompañe desde su omnipotencia infantil en su proceso identificadorio, que, para ser tal, deberá tener resonancia en los otros significantes que lo rodean para no quedar en el limbo de todos los mensajes que lo envuelven. En estos tiempos, la trasmisión es valorada en términos de “trasmisión de información”, el enunciador aparece como un sujeto desdibujado, un no-sujeto, al que es imposible contraponerle otros sentidos.

El barrio parece actuar, sobre todo en los sectores más pobres, como conformador de identidad, pero al mismo tiempo como límite de crecimiento. Ser implica pensar y actuar determinadas cosas, hacer y pensar otras es evaluado como una traición al ser. Lo barrial pesa en la conformación en los jóvenes, y les imprime un sello distintivo desde el que se reconocen como distintos de los otros “de afuera”. Esto, que podría parecer positivo, implica, sin embargo, una restricción al desarrollo de sus potencialidades. Han hecho suyo el discurso del afuera amalgamándolo a la descripción de su identidad. Así, los de un barrio no estudian, trabajan desde chicos mostrando su fortaleza y su lugar en tal espacio, nada tienen que hacer fuera de ahí, “en otro lado no te entienden”, por lo que ellos tampoco tratan de entender.

Como correlato, repensando el texto de Lewkowicz, tanto el cambio social como el subjetivo han traído como consecuencia “el repliegue de las identidades sociales en guetos” por lo cual, deslindados por una razón de identidad, solo queda guerrear entre guetos (2004: 35), entre los que tienen una característica y quienes no la tienen, sin nadie que arbitre entre estos sectores antagonicos. Presentan un sentimiento de aceptación de la carencia de sus vidas, como si fuera lógico perder, y como si esta fuera la única posibilidad.

En las razones que dan de su “estar” en la institución se refieren a “mi grupo”, “mi equipo”, “mi gente”, “los que conozco”, “ser de acá”, expresiones que décadas atrás aparecían referenciadas al espacio territorial y que ahora denotan el espacio institucional, aunque la pregunta que se genera es ¿desde qué significaciones? Estas significaciones no nos hablarían de un “nosotros”, sino de un recurso ambivalente que, por una parte, actúa como limitación de los otros a la territorialidad subjetiva y, por otra, a una identificación con colectivos que en espejo

le dan identidad al sí mismo, enuncian un supuesto reconocimiento de un polo de identidad por otros.

No es el mismo espacio institucional el que aparece en los discursos de los adultos y en los de los jóvenes. Aquí la categoría tiempo cobra un signo distintivo. Los adultos significan desde un pasado siempre superador al presente y al que se intenta regresar. Los jóvenes se ungen de un espacio atemporal, sin causas ni consecuencias, que aparecería en primera instancia con una significación cercana al “no lugar” de Marc Augé (1998); para este autor el “no lugar” son los espacios de tránsito, de flujo, mayoritarios en la sociedad actual donde el sujeto está siempre obligado a resituarse en un mundo que le es siempre extraño.

En el discurso adulto la institución está introyectada, mientras que en los discursos juveniles aparece como un estar. La oratoria institucional revela que la cubierta de historia, creencias y costumbres que unía y conformaba un proyecto social común ya no existe, y que el otro se instala ante mí como una amenaza inminente que me acecha. Alguien o algo que no puedo comprender, cuyo dialecto a veces no entiendo. Las posibilidades individuales de enfrentar el espacio social son diametralmente diferentes.

Un término extraño que aparece insistentemente en todos los discursos adultos es el de “contención”, como la palabra mágica que devuelve el sentido a las prácticas institucionales cuando lo han perdido. Aparece, así, como el justificativo de lo que no se hace en la institución educativa. Ya que no es una contención que se traduzca en acciones, en escuchar o en la posibilidad de establecer con el otro una mediación que le permita construir y racionalizar su mundo y sus potencialidades. Los discursos se dan siempre a partir de la imposibilidad, de la barbarie que impide que el otro proyecte una imagen distinta a la del excluido. Los jóvenes, a “los que hay que socializar”, son interpelados por esta categoría desde el lugar de la anomia.

Los imaginarios desde los cuales se construyen las representaciones sobre los sujetos que portan los “problemas sociales” tienen un papel central en los procesos de exclusión. Las diversas miradas institucionales que van conformando al “sujeto peligroso” se entrecruzan desde un movimiento imperceptible que parte del sujeto pobre. Y fundadas en las inseguridades del sujeto que observa, se producen modificaciones en las condiciones concretas de existencia de los demarcados como

“peligrosos”. El adulto a partir de la categorización que realiza del joven, diseña una estrategia, pone metas, valora y actúa. Las situaciones son construidas desde ahí y desde ese lugar las significa. Por eso es importante ubicar los juicios, las percepciones, los saberes y los no saberes que se mueven en la labor del referente juvenil, con la intención de encontrar las claves para una transformación.

El docente, enfrentado a un sujeto que no responde a su representación de “alumno”, cae en la incertidumbre de no saber “quién” ni “cómo ser”. Ante este, que se le presenta como desconocido, crea un “como si”, visualizándolo como ficción, que le permite seguir, aunque sin comprender plenamente el escenario. Hace “como que enseña”, el otro hace –cuando lo hace– “como que aprende” y el Estado hace “como que garantiza el derecho a la educación”. El docente carece de elementos para entender la complejidad de lo social y –ante la necesidad de realizar sucesivas rupturas con sus propias naturalizaciones a fin de comprender la perspectiva de análisis de los otros– se paraliza, la vacilación lo invade y lo instala en la imposibilidad. El sujeto es recortado en la esfera educativa, por lo cual todo aquello que no sea propio de este campo será desatendido y hasta invisibilizado. En dicho sentido, cuestionamos aquellas posturas que sostienen que la escuela ha dejado de cumplir con su función al desligar la imbricación inherente de la educación con la contención, puesto que, en realidad, ambos conceptos se categorizan desde enfoques erróneos. Tanto la educación como la contención implican la visibilización de un sujeto como tal, como un ser con capacidad de construir el mundo y de decidir cómo construirlo.

Por ello es que estos jóvenes conforman su subjetividad, en primer lugar, a través de los mecanismos de exclusión que afectan no solo su seguridad material, sino también su dimensión simbólica, lo cual conlleva una merma a sus posibilidades de creación, de proyección, de decisión y de análisis crítico de su situación. La escuela, en las actuales condiciones, aumenta esta brecha de exclusión, ya que no solo no enseña conocimientos ni habilidades para la inserción en el mundo del trabajo, sino que –como lo demuestran múltiples estudios¹ aparte de esta investigación– presenta una escasa capacidad para compensar

¹ Entre ellos podemos mencionar la investigación de Enrique Pieck Gochicoa (2001) “Alfabetización y escolaridad de jóvenes y adultos: consideraciones sobre políticas y estrategias en sectores desfavorecidos”.



el déficit de capital cultural de los jóvenes provenientes de las capas más pobres de la población.

De estas concepciones estigmatizantes sobre el sujeto en condición de pobreza –la cual no solo se limita a sus privaciones biopolíticas sino que se extiende a sus capacidades intelectuales e incluso creativas–, deviene un encuadre educativo “acorde” que involucra adecuaciones curriculares como evaluaciones diferenciadas, acortamiento de la banda horaria de cursada, modificaciones en los regímenes de cursada y en los contenidos, que no hacen sino perpetuar –e incluso profundizar– la desigualdad social.

En este sentido, le es imposible al docente romper con aquella cristalización de sentido que, instalada como premisa y matriz de su práctica cotidiana, lo ubica en la tarea de “instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad” en lugar de construir un sentido que lo oriente en su trabajo con jóvenes hacia la emancipación de las mentes, “[al] obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2003: 2).

Las lecturas lineales de las problemáticas que se producen y reproducen en escenarios complejos como los que venimos observando precisan ser reconstruidas, pero no negadas. Superar las significaciones imaginarias sociales que clausuran la posibilidad de reconocer al otro como sujeto múltiple, con potencialidades, dramas y resistencias, implica deconstruir las naturalizaciones socialmente construidas en torno a ese otro. Esto obliga a un esfuerzo reflexivo para construir una visión abarcadora del otro; esto es, un reconocimiento de ese otro como un sujeto con deseos e intereses propios, con una trayectoria singular que determinará su posición en el universo de lo propio cotidiano, pero que no es determinista para su existencia. Es decir, reconocer a ese otro, no para dirigir su mirada hacia donde creemos debe encontrar la solución de sus problemas, sino hacia la posibilidad de pensar con el otro una historia que le permita hacer más “maleable” la suya. Apostar a la constitución de una identidad desde la cual el joven se asuma como sujeto creador que reivindica sus propios intereses, deseos y aspiraciones, capaz de narrar su existencia –no solo la sociohistórica, sino también la interior–, de encontrar en sí las propias palabras para descifrarla, traerla hacia un “nosotros” por medio del lenguaje, y rearmar su posibilidad de ser autónomo.

La intervención profesional en este ámbito requiere marcos conceptuales particulares, en tanto soportes de una lógica emancipatoria; en el

contexto neoliberal estas estrategias de subjetivación, como señalaba Lewkowicz, implican generar situaciones habitables, transformando la determinación en condición de “producir dispositivos capaces de interrumpir en algún punto la dominancia del mercado” (2004: 20).

El conocimiento de los procesos de conformación de la identidad de los sujetos, sobre todo cuando se trata de los de subjetivación juvenil, es de importancia fundamental para estructurar las prácticas profesionales, diseñando e implementando estrategias de intervención que contemplen tanto los aspectos asistenciales como aquellos tendientes a generar procesos movilizadores y participativos.

Bibliografía

- Arendt, H. (2004). *La condición humana*. Paidós: Buenos Aires.
- Augé, M. (1998). *Los “no lugares”; espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Braidotti, R. (2003). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chaves, M. (2005). “Juventud negada negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. *Última Década*, (23), 9-32.
- Espinosa, R. y Koremblit, M. (2002). “Adolescencia y tecnoculturas: Aproximación al estudio de las culturas juveniles y las nuevas formas de lazo social desde una perspectiva psicoanalítica”. En línea: <http://www.escuelapsicoanalitica.com/enclave/en_clave_n_02/PDF/adolescytecnoculturaespinosaykorenblit.pdf>. Consultado en febrero de 2011.
- Feinmann, J. P. (2008). *La filosofía y el barro de la historia: del sujeto cartesiano al sujeto absoluto comunicacional*. Buenos Aires: Planeta.
- Gagliano, R. (2006). “Cabalgatas filosóficas por la llanura pedagógica”. *Revista Anales de la Educación Común*, 2(3), 42-47. [Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento].

- Korembli, M. (2002). *Sexualidades adolescentes, lugar de los padres y desencuentros generacionales*. En línea: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/12437566/125272523/name/16-6-10+-+Dr.+Marcos+Korembli+-+Sexualidad+adolescente.pdf>>. Consultado en febrero de 2011.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Espacios del Saber.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). “La construcción social de la condición de juventud”. En Cubides, H., Laverde, M. y Valderrama, C. (comps.). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 2-3). Bogotá: Siglo del Hombre Editores-DIUC (Departamento de Investigaciones, Universidad Central). En línea:<<http://es.scribd.com/doc/76244488/Mario-Margulis-y-Marcelo-Urresti-La-Construccion-Social-de-La-Condicion-de-Juventud-Urresti>>. Consultado el 4 de febrero de 2012.
- Meler, I. (2000). “La masculinidad. Diversidad y similitudes entre los grupos humanos”. En Burin, M. y Meler, I. *Varones. Género y subjetividad masculina* (p. 82). Buenos Aires: Paidós.
- Moyano, A. y Argañaraz, U. (2008). “Escenas lectoras que interrogan supuestos: aulas del conurbano e institutos de menores”. En AA. VV. (2008). *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación* (p. 145). Buenos Aires: La Bohemia.
- Nietzsche, F. (2006). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Petit, M. (2010). “Las bibliotecas son lugares esenciales, un bien común como el aire, el sol o el mar”. *Revista BePé*, (4), año 8, 38-41. Buenos Aires: CONABIP.
- Pieck Gochicoa, E. (2001). “Alfabetización y escolaridad de jóvenes y adultos: consideraciones sobre políticas y estrategias en sectores desfavorecidos”. Ponencia presentada en el Foro Iberoamericano sobre Educación y Trabajo: *Formación de Técnicos y Profesionales competentes: un futuro deseable*. Organización de Estados Iberoamericanos. La Habana, Cuba, 5 al 9 de febrero del 2001.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación*. Madrid: Alertes.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS E INTERPELACIÓN PEDAGÓGICA

Verónica Cruz y Julia Pandolfi

En este capítulo centramos particularmente nuestra atención, en el estudio del campo educativo, sobre las prácticas educativas en el nivel secundario como estrategias subjetivantes. Tal como se menciona al inicio de este libro, el trayecto investigativo muestra cómo las profundas transformaciones acaecidas en nuestra sociedad provocaron un impacto devastador en los sentidos y lógicas construidas en el proyecto de la modernidad. Las mismas alteraron las tramas identitarias y dieron lugar, definitivamente, a otro modo de ser sujeto y sociedad. Así, esta crisis estructural afectó instituciones básicas como la familia, la escuela y el trabajo, que en otra época eran capaces de producir una subjetividad ciudadana, pero que hoy no lo son.

En esta búsqueda fuimos entramando el trabajo de indagación con las actividades que desarrollamos en docencia, tomando como marco de análisis los procesos generados durante la cursada de la asignatura Trabajo Social IV. Intentamos producir condiciones que permitieran al estudiante apropiarse de conocimientos para una lectura de lo real, a partir esquemas interpretativos que habilitasen su cuestionamiento, así como generar alternativas instituyentes por medio de la intervención profesional. Este último aspecto fue central, y lo abordamos desde dos



categorías: el sujeto y lo social, intentando problematizar en torno a ellas los sentidos de la profesión.

Así entonces, esta sección contiene un estudio elaborado a partir de la sistematización y del análisis de los datos recabados, limitándonos a *las prácticas educativas en el nivel secundario y su relación con la producción de subjetividad*.¹ Esta elección se sustenta en un posicionamiento teórico que habilita el cuestionamiento y el análisis de la práctica profesional en el actual escenario escolar, donde tanto las prácticas como los sujetos y los problemas *no son los que eran*. Dicho en otros términos, estamos ante un contexto sociocultural radicalmente diferente al que fundó la escuela moderna, y ello nos coloca frente al desafío de reconocer la complejidad que los cambios comportan en la subjetividad. Desafío que decidimos asumir desde un análisis crítico, que dialoga con las producciones existentes e intenta aportar al debate no solo del colectivo profesional de Trabajo Social, sino también de todo el campo educativo. Asimismo, la presencia esporádica –si no ausencia– de los jóvenes en la escuela secundaria, en un momento en el que la misma, paradójicamente, se constituía en obligatoria, así como la asistencia discontinua de los docentes, constituyeron preocupaciones de tipo pragmático que influyeron en la definición del objeto de estudio.

Este texto se estructura en tres momentos: el primero, da cuenta del marco referencial que orientó y sustentó los interrogantes iniciales y el análisis de los datos; el segundo caracteriza el referente empírico y las intervenciones efectuadas, y el tercero expone algunos hallazgos de la indagación realizada.

La escuela en el siglo XXI: ¿un dispositivo en crisis?

La escuela ha adoptado diferentes características a través de los años; no obstante, un rasgo constitutivo es el de ser una institución producida por los sujetos y su historia. Ello la vuelve portadora de un núcleo de significación social, que habilita la construcción de identidades en un trayecto en el cual los sujetos se apropian de los saberes,

¹ El uso de cursiva a lo largo del texto, a fin de remarcar la importancia de algunas afirmaciones, es intencional.

utilizando el conocimiento como herramienta para la comprensión y la transformación social. Aquí se desarrolla el movimiento de aprendizaje que supone siempre un acto de subjetivación de experiencias. En este sentido, de acuerdo con Vigotsky, podemos afirmar que la educación supone algo así como la construcción artificial del desarrollo guiado por la cultura. Es a partir de la mediación intencional de la cultura que el cachorro humano deviene un sujeto instituido como infante desde la modernidad hasta la actualidad, con las particularidades que asume la infancia según el imaginario social de cada época (citado en Ivich, 1999: 7).

Por tal razón, la escuela y la pedagogía ocupan un lugar central en tanto prácticas fundantes de una red témporo-espacial que opera a modo de referencia para instituir una subjetividad específica. Así, durante casi tres siglos, contribuyeron a producir al niño como dócil, inocente y frágil (Corea y Lewkowicz, 1999: 13). Posteriormente, la lógica escolar disciplinaria fue forjando en los niños una subjetividad normatizada, disciplinada en tiempos lineales bajo la idea de progreso y el imperativo de formar al futuro ciudadano. Hasta casi fines del siglo XX los jóvenes eran considerados “hombres del porvenir” y situados en una relación asimétrica en la cual los adultos “les” hablaban, los asistían, protegían y vigilaban.

De este modo, los ritos tradicionales configuraban una relación intergeneracional sustentada en un eje de diferencias estructurales, dando lugar a la transmisión de lo heredado y a la filiación simbólica. Así, es posible ubicar cómo la diferencia generacional establece distinciones en torno a lugares fijos –padre/hijo, maestro/alumno–, contruidos sobre el principio de autoridad y saber.

La irrupción de un nuevo escenario suscitó la caída de una “ilusión”: la escuela como forjadora de un sujeto universal, como generadora de una narrativa capaz de anclar el orden lo social. Los ritos han pasado a ser producidos *en situación*, es decir en circunstancias de mercado, de un devenir temporal imprevisible y aleatorio, y con validez en un determinado territorio simbólico. Se construyen sobre la transmisión entre pares, son frágiles, no generan experiencia transferible a otras situaciones, solo anticipan lo que puede acontecer. Así, su función primordial es la inscripción grupal, la definición de formas compartidas de vivir en un tiempo y espacio que es puro presente, confiando una identidad común en los límites del grupo. En este entramado relacio-

nal, el otro deviene –mediante regulaciones grupales portadoras de patrones de identificación– en el *próximo*, no ya un semejante que se establece a partir de la ley portada por las instituciones.

Las condiciones actuales muestran que la institución educativa es un dispositivo en crisis; su mandato fundacional ha sido alterado provocando, en consecuencia, una ruptura en los modos de comprender y de construir la identidad. Esto nos lleva a considerar lo que se fuga de la imagen aprendida, del estereotipo, del *habitus*, para abordarlo desde los costados menos explorados. De allí que el discurso pedagógico –que desde la lógica disciplinaria “incluía” y producía estudiantes que, a futuro, en su mayoría, serían trabajadores calificados o profesionales– hoy sea puesto en cuestión.

Es en este contexto donde la “institución infancia” se presenta “estallada” como consecuencia de las mutaciones socioculturales acaecidas, y donde resulta cada vez más difícil pensar cómo opera la lógica escolar. En este sentido, coincidimos con Silvia Duschatzky cuando formula las preguntas:

¿Qué es ser estudiante?, ¿qué es ser maestro? [Y expresa:] Históricamente podríamos nombrar a un estudiante como aquel niño o joven que en moratoria social transita por una institución proveedora de los saberes que lo harán alcanzar la autonomía que exige la conformación de un sujeto socialmente integrado. Y en consecuencia diremos que la escuela es un modo institucionalizado de educar y que remite a su capacidad de formar (conformar, configurar, dar forma) a una persona diluyendo los rastros de orígenes y pertenencias sociales y culturales. Y maestro será el que porta la autoridad que le delegó el Estado para hacer posible el acto de formación mediante un saber que lo califica. Como puede advertirse, la idea de autoridad, futuro y norma [que] están en la base de estas representaciones [...] que por décadas permearon el imaginario de docentes y familias, parecen estallar. (2007: 134)

Asimismo, reconocemos que la adolescencia es un tiempo abierto a la resignificación y producción de dos tipos de procesos de recomposición psíquica: aquellos que determinan los modos de concretar su actividad sexual, por una parte, y, por otra, los que remiten a la deconstrucción de las propuestas originarias y a la reformulación de ideales que se

canalizarán en la juventud temprana y en la adultez. No obstante, la falta de espacios sociales y de referentes identificatorios provoca en el adolescente un fallido traspaso, donde el niño no puede morir, y, sin embargo, tampoco se forja la nueva identidad. Esto es producto del desdibujamiento de los espacios iniciáticos en los procesos socioculturales, que dificulta la construcción de la identidad, la apropiación y elaboración del espacio subjetivo y las fases de emancipación.

Los adolescentes actuales, se encuentran ante un “vacío”, el cual intentan llenar, demostrándolo en sus manifestaciones cotidianas. Un vacío por ausencia de ideales, cuando se apartan e intentan romper los modelos parentales se encuentran con un mundo de normas poco claras, de un “todo vale”, “sálvese quien pueda”, de una exigencia de “sé exitoso” aunque es casi imposible, “estudia”, aunque no se sabe para qué sirve, “trabaja”, aunque no vas a ganar ni para mantenerte. Aquí es donde se presenta el gran interrogante de saber ¿qué lugar en el mundo actual le pueden ofrecer los adultos a los adolescentes? Los adultos no pueden garantizar nada, desbordados y sobreexigidos, les resulta muy difícil sostenerse y contener a otros. (Janín, 1994: 30)

Esto muestra la existencia de una subjetividad situacional configurada por fuera de los dispositivos institucionales modernos que ya no depende de sus métodos y discursos, y cuyas marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia.

La adolescencia es un hito en la posibilidad de reorganización del proceso identificatorio en el devenir de cada historia singular, y será un éxito o un fracaso de acuerdo a la capacidad que tenga el yo de religar emociones presentes con experiencias vividas en un lejano pasado. Se conjugan, así, el *principio de permanencia*, que refiere a la matriz relacional, la cual se constituye en los primeros años de vida y se manifiesta como una marca o sello que se reencontrará en cada una de las elecciones relacionales posteriores, y el *principio de cambio*, que señala las distintas posiciones identificatorias a las que puede acceder el yo, siempre compatibles con esa matriz, que abre un abanico de elecciones en relación a sus metas, pensamientos y vínculos con otros y consigo mismo (Rother de Hornstein, 2006: 231-248).

En el mismo sentido, el debate sobre la constitución de la subjetividad como conformación de sí mismo implica necesariamente tomar en cuenta las formas en que los jóvenes se posicionan frente a las relaciones de poder y a los ordenamientos sociales, sus rupturas con los mismos, y las estrategias que generan para transgredir y ampliar sus espacios de autonomía, es decir, las prácticas de resistencia. Estas últimas no son manifestaciones de una clase social, actitudes rebeldes asociadas a la edad ni implican que en los jóvenes haya algo contestatario en sí mismo, son usos que se manifiestan de manera particular a partir del reconocimiento de una ubicación en el mundo y en la sociedad, y que les permiten la creación de espacios y relaciones que incorporan en sus vidas cotidianas, inventando lenguajes código, usos del espacio, asignando otros sentidos a las interacciones colectivas.

A la hora de caracterizar el contexto, merece una referencia ineludible la era de la información y de la imagen electrónica, que produce nuevos modos de vinculación de los jóvenes con los bienes culturales y, en consecuencia, redefine los procesos identificatorios mismos. Estas mutaciones interpelan a la escuela pública y su impronta *democratizadora* —que en el siglo XX pedagogos progresistas se propusieron instalar so pretexto de *brindar a los niños del pueblo el acceso a la cultura*, y que progresivamente se fue extendiendo hasta la escolarización secundaria—, cuestionando las tradicionales prácticas de lectura y de escritura. Tal como expresa Chartier “la cultura audiovisual, de masas, consumista, libre y hedonista, hacía aparecer a la cultura escrita como una cultura vuelta hacia el pasado, que obliga a todos a adecuar sus gustos y valores a aquellos que la escuela impone” (2004: 71).

Fue a partir del reconocimiento de estos cambios, que decidimos estudiar el proceso de construcción de la subjetividad abordando experiencias escolares que demostraran cómo los jóvenes eran interpelados en sus prácticas e imaginarios por la relación con sus pares y con los docentes. De este modo, la pregunta que nos orientó el la indagación en este campo particular fue: *¿qué tipo subjetivo deviene de estas prácticas escolares vaciadas de sentido?* Interrogante que afrontamos desde una perspectiva de complejidad —reconociendo la tensión existente entre las ideas de ruptura y continuidad, para comprender los procesos de constitución de la subjetividad— opuesta a la noción esencialista de lo social-histórico, tal como explicitáramos en el marco teórico general de este estudio.

La estrategia metodológica en la construcción del objeto de estudio

De acuerdo a los lineamientos metodológicos mencionados al inicio del texto, la investigación requirió centrarse en un contexto particular del campo educativo, razón por la que seleccionamos, como unidad de análisis, cinco escuelas secundarias públicas de Berisso y La Plata. Tomamos como referencia para nuestro enfoque el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), dentro de los cuales, durante tres años consecutivos, diversos grupos de estudiantes de Trabajo Social realizaron sus prácticas de formación. Para su estudio consideramos tanto las condiciones objetivas en que estas se desarrollaron, así como las significaciones que les atribuyeron profesionales y estudiantes.

Cabe aclarar que las *prácticas de formación profesional* son un dispositivo curricular estrechamente vinculado con las apuestas epistemológicas definidas por el equipo docente- investigador. Dispositivo que generó un proceso de aprendizaje en los estudiantes –quienes estructuraron sus acciones en relación a una problemática situada– y que, a la vez, constituyó una dimensión central al brindar no solo el acceso a la información, sino también la posibilidad enriquecedora de observar los hechos en contexto.

Construimos los instrumentos de recolección de datos a partir de algunas fuentes secundarias, tales como el análisis de documentos oficiales, la revisión bibliográfica, la lectura de crónicas e informes finales de las prácticas de formación elaborados por los estudiantes, más las producciones de los EOE de las instituciones seleccionadas. También recabamos información de fuentes primarias, mediante la observación, la participación en tres reuniones con directivos y supervisores de la ex Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar,² de seis entrevistas grupales con integrantes de los mencionados equipos y la supervisión, en tutorías, de los grupos de estudiantes. Otro aspecto de inestimable valor, que aportó un acervo conceptual construido in situ, fue nuestra formación específica y la experiencia profesional en el campo educativo.

² Hoy denominada Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS), dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.



El análisis de *documentos oficiales*³ de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar y de la Dirección Provincial de Educación Secundaria –ambas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires– fue muy importante para elaborar definiciones contextuales acerca de la propuesta de abordaje de los “problemas sociales” que se expresan en la escuela. También la lectura y análisis de la Ley Federal de Educación⁴ y luego de la Ley Nacional N.º 26206⁵ y la Ley Provincial N.º 13688,⁶ que derogan la primera, junto a la Ley N.º 13298, de Promoción y Protección Integral de Derechos de la Niñez,⁷ fueron recursos sustanciales, en tanto constituyen el marco normativo desde el cual debe diseñarse e implementarse la política educativa.

Otro material de gran relevancia fueron las *crónicas e informes finales*⁸ elaborados por los estudiantes de Trabajo Social, cuya lectura y análisis posibilitaron conocer algunos aspectos de los estudiantes y docentes que habitaban las escuelas secundarias seleccionadas. Estos registros y elaboraciones nos permitieron, también, una mejor comprensión de las propuestas educativas, de la dinámica institucional y de los problemas más frecuentes formulados en dichos escenarios.

Las *producciones*⁹ de los EOE de las instituciones de referencia –si bien fueron escasas– constituyeron un aporte valioso para analizar las concepciones teórico-políticas que sustentan sus intervenciones. En el mismo sentido, las *reuniones* con supervisores y directivos, además de

³ Con “documentos oficiales” nos referimos tanto a la política educativa provincial contenida en el Plan Educativo, como a aquellos que contienen las directrices curriculares de la escolarización secundaria, así como a circulares y documentos técnicos que prescriben las misiones y funciones de los equipos directivos, docentes y de orientación escolar, más los Proyectos Educativos Institucionales que elabora cada escuela.

⁴ Ley N.º 22047. Publicación 15/8/79. BO N.º 24228.

⁵ Ley de Educación Nacional. Publicación 28/12/06. BO N.º 31062.

⁶ Ley Provincial de Educación. Publicación 10/7/07. BO N.º 25692-Suplemento.

⁷ Publicación 27/1/05. BO N.º 25090.

⁸ Las crónicas e informes son producciones que los estudiantes elaboran y trabajan con el docente, en el marco de la cursada de la asignatura Trabajo Social IV, y hacen referencia al proceso de problematización de su práctica de formación en las instituciones a las que asisten.

⁹ Las producciones de los Equipos generalmente están vinculadas a proyectos que ellos desarrollan en las instituciones, a registros de diversas intervenciones, a legajos y –en menor medida– a la síntesis escrita de algunos debates o preocupaciones que comparten en los espacios de capacitación en servicio.

posibilitar la experiencia en las escuelas, facilitaron el conocimiento sobre algunos aspectos de la gestión de la política educativa en cada establecimiento, por ejemplo, cuáles son y cómo se establecen las prioridades sobre las que trabajar.

Las entrevistas grupales o focus group¹⁰ posibilitaron el debate y el intercambio entre diez integrantes de los EOE, a partir de preguntas abiertas y bajo la coordinación de un moderador. Estas preguntas tuvieron por finalidad conocer la propuesta educativa del nivel secundario y, en particular, de la entonces Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar que enmarcaba el trabajo de los Equipos, desde las apreciaciones de estos últimos. Asimismo, con la intención de conocer tanto las problemáticas que surgían con los jóvenes en el escenario escolar y sobre las cuales se les demandaba intervenir como a los sujetos implicados en ellas, en tanto dimensiones sustanciales para comprender la producción de subjetividades, se les solicitó que las caracterizaran.

Los ejes que estructuraron estos encuentros grupales fueron:

a. Para las primeras entrevistas:

- La caracterización de las escuelas secundarias en la que se des-
empeñaban, priorizando las dimensiones social, institucional y
curricular.
- La explicitación de las principales preocupaciones respecto de
sus intervenciones como EOE.
- Las expectativas ante la experiencia de un proyecto con los estu-
diantes de Trabajo Social y su lugar como referentes formadores
en ese proceso.

b. Para las últimas entrevistas:

- La definición de los problemas, la construcción interdisciplinaria
de sus intervenciones y su vinculación con lo explicitado en el
Proyecto Educativo Institucional.
- La evaluación de la experiencia compartida con los estudiantes

¹⁰ Es un tipo de entrevista que, enmarcada en un enfoque cualitativo, permite reunir a un grupo particular de personas para discutir acerca de un tema determinado que constituye el objeto de la investigación. La riqueza de este recurso metodológico reside en la reformulación de los significados que se producen en la dinámica grupal (Marradi, A., Archenti, N y Piovani, J., 2007:227)

de Trabajo Social y con los docentes investigadores, y su relación con la configuración de procesos identitarios en los sujetos estudiantes secundarios.

Toda esta información fue registrada y clasificada para su análisis, y permitió conocer aspectos que muestran las matrices de significado respecto de lo escolar y la estructuración de la subjetividad.

Construcción de sujetos en la institución escolar: aproximación histórica

La escuela, junto a otras instituciones, surge como respuesta a una necesidad social de la modernidad y es portadora de un primer contrato fundacional que podríamos ubicar en el período 1750-1830, el cual es considerado:

un contrato paradójico. Por una parte, por el requerimiento de crear en lo político un orden social más justo que se proponía borrar diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos. Simultáneamente el nuevo orden requería una distribución desigual de posiciones laborales y sociales, es decir, la formación de trabajadores diferenciados. (Frigerio, 1992: 22)

Bajo el proceso de constitución de los Estados Nacionales, el sistema educativo se instituyó como un dispositivo de regulación social que asumía una función política homogeneizadora, con el objetivo de contribuir a la “construcción de una identidad nacional y a formar ciudadanos libres” (Tiramonti, 2004: 17). La centralidad estatal fue clave en ese momento, en tanto constituyó la referencia material y simbólica que dio a la educación un sentido de pretensiones universalistas, que expresaba en clave nacional la *cultura civilizada*.

Después de la crisis de 1929, y tras el advenimiento del “Estado benefactor”, la educación gratuita se extendió al nivel secundario, en el marco de una lógica que respondía a la necesidad de ampliar el acceso al conocimiento de acuerdo a las nuevas demandas del mercado laboral, producidas como consecuencia del proceso de sustitución de importaciones por el que se pretendió instalar industrias de bienes de

capital en el período desarrollista posterior. Aquí tuvo lugar un importante debate acerca del carácter público o privado de la escolaridad, con la progresiva institucionalización del sector privado que había venido presionando desde décadas anteriores y que logró instalarse a fines de los años cincuenta.¹¹

Así entonces, la escuela pública argentina tiene sus orígenes con la sanción de la Ley 1420 en 1884¹² –protagonizada por la denominada Generación del 80 bajo el ideal de progreso que posibilitó el acceso a la educación de vastos sectores de la población– y alcanzó una de las tasas más altas de alfabetización de América Latina, sostenida en los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad. En el capitalismo, fue la encargada de preparar como trabajadores calificados a las grandes masas de inmigrantes, que buscó incluir, disciplinándolas. En este sentido, la escolarización pública, definida por el sentido común positivista, jugó un papel básico en la transmisión cultural de una generación a otra bajo la promesa de ascenso social. También formó a los docentes en tecnologías para enseñar y aprender, a partir del ideal iluminista.

Aproximadamente en el período 1940-1975 –simultánea al creciente proceso de industrialización– se produjo una expansión del sistema educativo, que hacia fines de los sesenta llegó a ofrecer una formación docente de nivel terciario. Al mismo tiempo, a comienzos de esa década había empezado a fortalecerse la idea de una educación cuestionadora, bajo el influjo del pensamiento de Paulo Freire y las nuevas corrientes pedagógicas, cercenadas por los sucesivos golpes militares.¹³

Durante el gobierno dictatorial de Onganía –mal llamado “Revolución argentina”–, se impulsó un primer intento de reforma educativa regresiva, que instaló con mayor fuerza la idea de subsidiariedad del Estado en esta materia, además de las primeras versiones de su descentralización, que se materializaría con la transferencia de las escuelas primarias a las jurisdicciones provinciales, entre 1966 y 1983.

¹¹ Un hecho importante al respecto fue la sanción de la Ley Domingorena (Ley N.º 14557. Publicación 24/10/58. BO N.º 18773) que determina la creación de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) en el año 1959.

¹² Ley N.º 1420. Publicada en RN 1882/84, p. 782.

¹³ Debemos mencionar dos de los hechos trágicos acaecidos en esos años: la noche de los bastones largos, que significó un duro revés para la universidad pública, y la noche de los lápices, cuando se dio un salvaje golpe a la participación estudiantil secundaria.



Esa escuela pública al mismo tiempo que reproducía el orden hegemónico, permitía un movimiento dialéctico de acceso al pensamiento crítico por parte de las masas, que posibilitó la formación de dirigentes sociales, políticos, sindicales y culturales en las décadas del sesenta y setenta; quienes luego fueron masacrados por la dictadura genocida (1976-1983). Un hecho importante que tuvo lugar en esta etapa fue el movimiento de organización sindical, protagonizado por docentes de los niveles primario y secundario, que en 1973 creó la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), organización gremial nacional que sostiene la concepción del maestro como un trabajador de la educación y, como tal, vinculado a la lucha de clases en pos del reconocimiento del derecho a la educación. Este sindicato, tras la brutal violencia ejercida por la última dictadura cívico-militar, vio diezmada su dirigencia y recién en 1983 pudo reiniciar su actividad.

La crisis de los años ochenta es un legado del último período dictatorial, cuando se profundizó la apertura al liberalismo de mercado, llevando a un proceso de transformación social que provocó mayor desigualdad y fragmentación. Esta década y la siguiente se caracterizaron por la emergencia de un nuevo orden político, económico y cultural —el neoliberalismo— que aplicó sobre el sistema educativo una estrategia deliberada de mercantilización y desfinanciamiento, deteriorando las condiciones en las que los docentes debían enseñar y los jóvenes aprender. El neoliberalismo atacaba la definición pública de la escuela y, en consecuencia, el derecho social que fundamenta y legitima la intervención del Estado como prestador y regulador de los sistemas escolares. Instalando un conjunto de estrategias orientadas a transferir la educación de la esfera de los derechos sociales a la del mercado, pretendió definir la crisis educacional como una:

crisis de eficiencia, eficacia y productividad [...]. En la óptica neoliberal, dicha crisis expresa la incapacidad estructural del Estado para administrar las políticas sociales. Este hecho, siendo un atributo general del asistencialismo estatal, se expresa con una peculiaridad propia en el campo educativo: la crisis de productividad de la escuela no sintetiza otra cosa que la crisis del centralismo y la burocratización propias de todo Estado interventor. Los gobiernos han sido, según esta

perspectiva, incapaces de asegurar la democratización de la educación mediante el acceso de las masas a las instituciones educativas y, al mismo tiempo, la eficiencia productiva que debe caracterizar a las prácticas pedagógicas en las escuelas de calidad. (Gentili, 1996: 4)

Es desde esta concepción que los organismos multilaterales, y particularmente el Banco Mundial, recomendaban para Latinoamérica políticas educativas que contribuyeran a la reducción de la pobreza. Proponían nuevos criterios de gestión para el funcionamiento del sistema, basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual, y en la reasignación focalizada de recursos públicos para la educación básica y la atención de grupos vulnerables—los excluidos del modelo—. Un ejemplo de ello fue el Plan Social Educativo que, si bien tuvo un impacto favorable sobre los sujetos destinatarios, condensó las rupturas del imaginario social con la idea de la educación universal sostenida en procesos de integración y de producción de identidades colectivas.

Varios estudios señalan que la reforma de los noventa, producto de un diagnóstico basado en la inquietud por un Estado “sobrecargado”, efectivizó estratégicamente una definitiva descentralización llamada a construir “condiciones de gobernabilidad”. Para ello, impulsó una redistribución de las responsabilidades entre los diferentes niveles estatales y la base del sistema, en la que se ubican las instituciones escolares, sus cooperadoras y las comunidades en las que estas se insertan. El gobierno nacional se abocó a sostener proyectos de compensación, mejoramiento de calidad y evaluación de resultados, mientras que las jurisdicciones debieron administrar y financiar el conjunto de actividades educativas que se desarrollaban en sus territorios, aunque no se tuvo en cuenta la debilidad política y técnica de las administraciones provinciales, su burocratización y el desborde producido a partir de la masificación del sistema educativo, las prácticas clientelares y la inestable política gubernamental.

Otro aspecto significativo fue la creciente segmentación del sistema educativo formal y la instalación de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en función de su origen socioeconómico, especialmente en el nivel medio. Segmentación que ya no remitía a pensar en el trayecto dentro de un campo socioeducativo integrado,

sino más bien en “fragmentos”, carentes de referencia a una totalidad común (Braslavsky, 1985).

El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este concepto de fragmentación es el que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo. (Tiramonti, 2004: 24)

Actualmente, con relación al marco legal, el campo educativo atraviesa un momento de transición tras varios años de aplicación de la Ley Federal de Educación que –inspirada en la concepción neoliberal y en los postulados del Banco Mundial– reguló los procesos de descentralización y transferencia de servicios de la jurisdicción nacional a la provincial, potenció su privatización y enfocó la educación en el discurso orientado a “la atención a la diversidad” que fragmentó aún más el sistema. Estos cambios legitimaron una vez más la producción de sujetos desigualmente posicionados en la esfera pública, hecho que marcó un quiebre con el imaginario social de las décadas anteriores.

El agravamiento de las condiciones de vida de un vasto sector de la población que no podía acceder a un trabajo y a un salario digno, redujo las posibilidades de que sus hijos estudiaran, dejándolos “al margen” del circuito productivo. Este escenario dio lugar a un debate acerca del fracaso de la reforma educativa y planteó la necesidad de redefinir el contenido y la función de la educación pública. De este modo se pusieron en jaque los principios de la organización neoliberal de la sociedad, mediante una resistencia que exigió un cambio sustancial en la política educativa –entre otras– así como en el marco normativo que la regulaba y cuyo punto de inflexión se encuentra en el año 2001.

No obstante, tras varios años de lucha, recién en el año 2006 se derogó la Ley Federal y se sancionó la Ley Nacional de Educación 26206 que introdujo cambios significativos tales como la concepción de la educación como derecho social, la responsabilidad indelegable

del Estado como garante de la misma para todos durante toda la vida, la recuperación de la escuela primaria y secundaria como unidad pedagógica y organizativa, la universalización del nivel inicial, la obligatoriedad de la escuela secundaria, el fortalecimiento y la unificación de la formación docente inicial y de la formación gratuita permanente en servicio, la democratización del gobierno del sistema educativo, la participación de los trabajadores de la Educación en el diseño curricular y en la definición de su salario y condiciones de trabajo en convenciones colectivas y la implementación de políticas sociales concurrentes que permitan sostener la escolarización de los niños y adolescentes que vivan por debajo de la línea de la pobreza, entre otros. Muchos de estos enunciados están aún lejos de concretarse. Asimismo, podemos observar que parte del texto de esta nueva ley –y el de su complementaria en el ámbito provincial, la Ley 13688– yuxtapone términos que provienen de campos conceptuales distintos y que, en un sentido general y *aggiornado*, remiten a la teoría del capital humano y del desarrollismo pedagógico que reconoce el avance del discurso economicista sobre la función de la educación. Aspecto no menor a la hora de repensar su lugar y la direccionalidad ética y política de las prácticas escolares en los tiempos actuales.

El marco normativo y la política educativa como soportes de inscripción institucional

Las prácticas institucionales estudiadas constituyen la materialización de la política educativa provincial que, a su vez, es orientada por la normativa legal vigente, motivo por el cual consideramos necesario presentar una breve reseña al respecto, que permita contextualizar la investigación y comprender las transformaciones de este campo específico.

A partir del año 2007 con la sanción de la nueva Ley Provincial de Educación, se reorganizó el sistema educativo, que quedó conformado por cuatro niveles estructurados como Direcciones: inicial, primario, secundario y superior; más las modalidades de alternativas educativas, adultos y formación profesional, educación especial, gestión y educación ambiental, pedagogía social y psicología comunitaria, educación artística, formación técnico-profesional, educación física y educación intercultural bilingüe, todas dependientes de la Subsecretaría de Educación (DGCyE, 2007).



Previamente a la sanción de esta ley, la política educativa había introducido algunos cambios con la implementación del Plan Educativo Provincial 2004/2007 diseñado sobre la base de ejes que reinstalaban el carácter nacional de la educación pública mediante un sistema único federal, fortaleciendo la articulación entre cultura, ciencia y tecnología. El mismo propuso una mayor vinculación entre educación, trabajo y producción, y planteó estrategias dirigidas a garantizar la “terminalidad” del tercer ciclo por parte de todos los estudiantes, enfatizando en la necesidad de generar condiciones de mayor retención e inclusión. Cabe aclarar que existía una preocupación por los altos índices de “abandono y deserción escolar”, ante lo que se propusieron intervenciones puntuales sobre estos grupos, organizadas mediante el Plan Adolescencia, Escuela e Integración Social.¹⁴ Se mencionaban también acciones tendientes a promover la finalización de los estudios secundarios, la optimización de los cursos de formación profesional, la extensión de la jornada escolar y el incremento de Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia, junto a la creación de Centros de Orientación Familiar y de salas maternas para la atención de hijos de estudiantes del polimodal.

Otro aspecto contemplado en dicho documento fue la necesidad de avanzar hacia una administración “eficiente” del Sistema Educativo Provincial mediante la descentralización de las decisiones de gestión en los distritos, so pretexto de desburocratizar procedimientos administrativos y lograr que los “beneficios” llegasen a la escuela según las necesidades de la población.¹⁵ En el mismo sentido se propuso la modificación del Estatuto del Docente –no concretada–, así como una nueva ley de Cooperadoras para lograr “más participación comunitaria”.

La Ley Provincial N.º 13688 establece a la educación como un bien público y un derecho social y se propone como fines: a) brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social, con igualdad de oportunidades y posibilidades; b) garantizar una educación integral; c) establecer una formación ciudadana comprometida con los

¹⁴ Este Plan nació ante la necesidad de abordar la causalidad múltiple de las problemáticas adolescentes expresadas en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, y sus ejes conceptuales fueron la educación como componente de la construcción de los derechos humanos y la concepción de los adolescentes como sujetos titulares activos de derechos (DGCyE, 2000).

¹⁵ A tal fin se estructuró una nueva regionalización del Sistema Educativo y un mejoramiento de la gestión administrativa a fin de lograr un estricto control de las licencias médicas y de las tareas pasivas, así como de los trámites jubilatorios.

valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, y respeto a los derechos humanos, preservando el patrimonio natural y cultural; d) asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin discriminación de ningún tipo; e) propiciar la participación democrática de docentes, familias, y comunidad, promoviendo y respetando las formas asociativas de los estudiantes; y f) asegurar una educación que favorezca la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla.¹⁶

El primer documento del Plan Educativo 2008/2011 se enmarca en los principios establecidos por las Leyes Provinciales 13688 y 13298,¹⁷ y formula, como eje programático, la responsabilidad del Estado como garante de una educación de calidad para todos –más de 4 500 000– los estudiantes, considerando a los docentes como actores estratégicos que deben actualizarse en el marco de los nuevos diseños curriculares, restituyendo el sentido pedagógico de la escuela. Promueve el vínculo ciencia-tecnología-investigación e innovación productiva como dimensiones decisivas en el montaje del universo simbólico, y en la formación de sujetos críticos y autónomos. Para ello prevé la descentralización de recursos, propiciando la gestión institucional local con apoyo comunitario y planificación del Estado, y la cooperación escolar. En el mismo sentido, coloca como objetivos centrales de una escuela que proteja y que exija mediante la enseñanza y acreditación de saberes: “la inclusión en educación inicial, la extensión horaria en la escuela primaria junto a la disminución de la tasa de repitencia y sobreedad, la obligatoriedad de la escuela secundaria y la reducción de la deserción”.¹⁸

Cabe aclarar que dicho documento expresa que la provincia de Buenos Aires destina el 34% de sus ingresos al Sistema Educativo, lo que representa, en nuestro país, uno de los mayores presupuestos provinciales invertidos en educación.¹⁹

¹⁶ Notas extraídas del artículo 16 de la Ley N.º 13688 de la provincia de Buenos Aires. Publicación 10/7/07. BO N.º 25692-Suplemento.

¹⁷ Publicación 27/1/05. BO N.º 25090.

¹⁸ Información de la DGCyE-Portal ABC. En línea: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo2008-2011/default.cfm>>. Consultado el 12 de mayo de 2009.

¹⁹ Actualmente la provincia de Buenos Aires destina \$24 225 421 600 a educación, sobre un presupuesto total provincial de \$3 318 934 733, según lo aprobado por la Ley Provincial N.º 14199, de Presupuesto 2011.



En lo que respecta a la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, la preocupación por los *adolescentes* y los *contextos críticos* pasó a ocupar un lugar central. Se elaboraron lineamientos para repensar la escuela, las intervenciones y los sujetos, fortaleciendo el trabajo interdisciplinario e intersectorial, creando nuevos cargos para conformar los Equipos Distritales abocados casi exclusivamente al trabajo con adolescentes. Asimismo, en las escuelas secundarias se organizaron equipos integrados por un orientador social y un orientador educacional, los cuales priorizaron el trabajo preventivo y asistencial en cada territorio, enfocándose sobre las situaciones críticas que afectaban a niños y jóvenes. Se propusieron intervenciones áulicas, institucionales y comunitarias que fortalecieran las capacidades de los actores desde una perspectiva cuestionadora acerca de los cambios producidos en la sociedad. Una de las problemáticas, enunciada como muy relevante, fue la violencia, definida como producto de los nuevos padecimientos que indicaban la presencia de otros modos de subjetivación debidos a los fuertes desanclajes de los procesos identificatorios de la pertenencia y la participación comunitaria (DGCyE-DPASE, 2006).

En el mismo sentido, pero desde una concepción más abarcadora de la política a desarrollar en este período, la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social expresa:

creemos en la educación vinculada a un modelo productivo y redistributivo de la riqueza y no compensatorio de desigualdades sociales, por eso nuestra meta apunta a una escuela que le dé al alumno los instrumentos necesarios para resistir y modificar, en su formación, circunstancias sociales e históricas [...]. Queremos dejar como herencia el derecho social a ser educados. Esta política se cumple en la medida en que los alumnos aprenden, dado que solo inclusión como “habitar un espacio escolar” es una parte de la misión de la escuela [...]. Trabajaremos a partir de cuatro líneas, donde incluiremos los diferentes proyectos, transversalizados por el eje de la gestión institucional: 1) prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje en una escuela exigente; 2) calidad social de la educación y ampliación de la participación en el nivel de Educación Secundaria; 3) la escuela generadora de espacios sociales sustentables y promotora de vínculos confiables; y

4) la administración justa y la profesionalización de los recursos humanos [...].

El profundizar las prácticas en pos de la promoción de los derechos y la prevención reduce los riesgos y las situaciones de intervención en los emergentes, creando otras condiciones de posibilidad, escucha, construcción con otros. Es indudable que organizar estos dispositivos implica procesos complejos, transitar desacuerdos, acuerdos, consensos [...] deseamos que el 2010 sea un año de producción colectiva, con prácticas de intervención innovadoras que contribuyan a los procesos de subjetivación en los grupos e instituciones, en el marco de la libertad, la justicia social, ofreciendo respuestas a los desafíos de la inclusión con calidad educativa. (DGCyE, PCyPS, 2010: 1)

La descripción presentada en estas líneas muestra el ordenamiento de la política educativa, por parte del gobierno provincial, en sus últimas gestiones, haciendo explícito el propósito de revertir el dramático escenario generado por el modelo de ajuste que, mediante prácticas de mercantilización de la educación pública que intentan ser revertidas desde el nuevo marco legal, había dejado fuera de la escuela y del mundo del trabajo a miles de jóvenes. Veamos ahora algunas particularidades que hacen a la configuración de la escolaridad secundaria.

La estructuración de la escolaridad secundaria en la provincia de Buenos Aires

Habiendo descripto brevemente los ejes de la política provincial, interesa centrarnos ahora en las *particularidades del nivel secundario* que opera como marco de análisis del contexto en el cual se inscribe la intervención de los Equipos de Orientación Escolar y los proyectos de prácticas de los estudiantes de Trabajo Social. Así, un primer punto, que consideramos fundamental, es ubicar el lugar que históricamente ha ocupado la educación secundaria y cómo este se redefine en la actualidad.

Podemos afirmar que las escuelas secundarias modernas surgen, en nuestro país, sobre la tradición de los Colegios Jesuitas y en oposición a la misma, presentando en su currículo una fuerte impronta humanista. Tal característica da cuenta del origen elitista de una educación

secundaria pensada inicialmente para una minoría y con un carácter fuertemente propedéutico para garantizar el ingreso a la universidad, pero que poco a poco irá expandiéndose a otros sectores sociales.²⁰

En Argentina, durante la década del sesenta, asistía a la escuela secundaria aproximadamente el 24% de los jóvenes de entre trece y dieciocho años; porcentaje que se incrementa notablemente en mediados de los años noventa, alcanzando –estimativamente y con variaciones en las provincias– al 65% a partir de la implementación gradual de la reforma educativa que busca ampliar la obligatoriedad escolar. Este proceso ha sido acompañado, entre otras situaciones problemáticas, por múltiples dificultades relacionadas a la baja calidad de los aprendizajes y al alto grado de desgranamiento de la matrícula.

En ciertos momentos históricos, el avance de los derechos sociales generó transformaciones político-educativas democráticas; sin embargo la escuela secundaria habría de mantener su matriz selectiva, fugazmente cuestionada por el movimiento estudiantil de los años setenta. La dictadura de 1976 aniquiló ese proceso dando paso a las políticas neoliberales. Con la transferencia de escuelas secundarias y la Ley Federal de Educación la reforma educativa de los 90 habría de imprimir sobre el sentido político legitimador de las desigualdades sociales el sello de la exclusión socio-educativa. (Maldonado, 2008: 4)

Las transformaciones acaecidas durante la década del noventa provocaron una especie de “primarización” del trayecto formativo del nivel secundario, que alteró las prácticas educativas así como los modos de pensarlas y de transitarlas por parte de docentes y estudiantes. Este proceso no tuvo en cuenta la complejidad de las particularidades generacionales de los jóvenes, y desvalorizó el oficio docente al precarizar sus condiciones laborales y formativas, situaciones estas que impactaron de modo decisivo en la configuración de la denominada “exclusión educativa”.

Al constatar la ruina producida en este nivel educativo, se propuso, como alternativa, revitalizar las escuelas de artes y oficios para quie-

²⁰ Cabe mencionar aquí el decreto promulgado por Mitre el 14 de marzo de 1863 que crea el Colegio Nacional de Buenos Aires, a posteriori se crearon seis establecimientos más en diversas provincias.

nes *no pudieran o no quisieran estudiar en el polimodal*, y se creó la Escuela Secundaria Básica (ESB), que reemplazaría al llamado *tercer ciclo*. Esta iniciativa generó una nueva fragmentación del trayecto, en tanto constituyó una reorganización aislada de una escuela intermedia sin pensar su articulación con la estructura total del sistema, ni la diferenciación con la escuela primaria.²¹ Así, por ejemplo, a comienzos del milenio –y por efecto de la política neoliberal– hemos observado con preocupación situaciones tales como la convivencia en una misma institución superpoblada de niños de cinco años con jóvenes de diecisiete, la deserción de unos cien mil jóvenes del tercer ciclo en la provincia de Buenos Aires durante el año 2003, así como un incremento de la tasa de repitencia. Estos datos se complejizan aún más si tenemos en cuenta que un alto porcentaje de esos jóvenes se encontraba bajo la línea de pobreza. Según lo expresado por las estadísticas oficiales, a inicios del año 2005, sobre un total de dos millones de jóvenes de entre catorce y veintiún años, 380 000 no estudiaban ni trabajaban, 12 000 no leían ni escribían y 10 584 estaban institucionalizados, en su gran mayoría por causas asistenciales (SUTEBA, 2005). Si bien estas cifras están siendo modificadas a partir del nuevo marco legal que establece la Educación Secundaria Obligatoria, la situación descripta aún dista mucho de ser revertida.

Actualmente, el tramo de escolaridad secundaria está organizado como una unidad pedagógica que ofrece una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, intentando responder a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. El mismo está destinado a todos aquellos que hayan cumplido con la escolarización primaria, siendo sus objetivos y funciones: a) reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y a sus prácticas culturales como constitutivas de las experiencias pedagógicas; b) promover en ellos el respeto a la interculturalidad y a las semejanzas y diferencias identitarias, garantizando una educación integral; c) fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos vinculándolos a través de una inclusión crítica y transformadora en los espacios productivos; d) garantizar los mecanismos de participación de los estudiantes en el gobierno escolar para fortalecer

²¹ Es importante aclarar que en ese momento convivían tres modalidades en el tramo que nosotros ubicamos como Educación Secundaria: los 8.º y 9.º residuales del tercer ciclo, el polimodal de tres años y el 1.º año de secundaria.

el ejercicio de la ciudadanía; y e) formar lectores críticos y usuarios de la cultura escrita.²²

A partir del año 2008 se observó una reestructuración del nivel para restablecer la escuela secundaria de seis años, reemplazando la organización anterior que suponía un tramo inicial con la ESB y un tramo superior con el polimodal. En el mismo sentido, se planteó un nuevo diseño curricular para el ciclo superior aún incipiente, con una implementación gradual y progresiva.

En los lineamientos generales del Plan Educativo 2008-2011 anteriormente citado, se propone una escuela secundaria que garantice condiciones para la continuidad de estudios superiores, con un mejor rendimiento académico, y que vincule inclusión y aprendizajes formando buenos ciudadanos, aumentando el capital cultural del conjunto de la sociedad para ingresar desde el conocimiento al mundo del trabajo. Para ello prevé: la conformación de estructuras organizacionales y curriculares de seis años que atiendan la diversidad del territorio provincial; la implementación de iniciativas pedagógicas que formen sujetos críticos; la concreción de espacios que profundicen el ejercicio ciudadano; la implementación del Plan Provincial “Volver a la escuela y finalizar los estudios secundarios”; la incorporación efectiva de todos los adolescentes y jóvenes a las instituciones de educación secundaria, y el seguimiento de su trayectoria para asegurar los aprendizajes y la finalización de la misma; el desarrollo de estrategias formativas para la inserción laboral y productiva de los egresados; la definición de políticas de orientación para estudios superiores; el afianzamiento de acciones de articulación del último año de la escuela secundaria con instituciones de educación superior; el fortalecimiento del Programa de Articulación con las Universidades Nacionales, a fin de mejorar las condiciones de ingreso a las mismas (DGCyE, 2008).

Lo visto en este apartado nos insta a generar condiciones que habiliten el debate y la construcción colectiva acerca de la educación secundaria, teniendo en cuenta su contextualización en el escenario social actual. Pensamos que los mismos debieran centrarse en la necesidad de reorganizar el trabajo docente, en sus dimensiones material y simbólica, y de recuperar el lugar singular de los jóvenes para re-significar cada proyecto institucional y su correlato en las propuestas

²² Extracto del artículo 28 de la Ley de Educación Provincial N.º 13668.

áulicas estrechamente vinculadas a un proyecto de sociedad. Para ello es necesario aproximarnos al conocimiento de las instituciones desde su organización y su dinámica cotidiana, identificando sus principales preocupaciones y propuestas, cuestión que abordamos en el punto siguiente.

La escuela secundaria en la cotidianeidad de las prácticas institucionales

Realizadas estas aclaraciones para contextualizar el objeto de investigación, presentamos ahora una descripción de las instituciones que compusieron el referente empírico. Sobre un total de *dieciséis instituciones* educativas públicas del nivel secundario que se constituyeron en centros de referencia de las prácticas de formación profesional durante los ciclos lectivos 2006, 2007 y 2008, seleccionamos *cinco escuelas* sobre la base de los criterios: pertenencia al nivel posprimario, presencia de un Equipo de Orientación Escolar, diversidad de modalidades ofrecidas (técnica, media y secundaria básica) y permanencia de las mismas como referente empírico en el período en que se desarrolló el estudio. Tal como expresáramos anteriormente, la idea que guió este recorte y todo el trayecto investigativo fue comprender a la educación como un núcleo de significación en el proceso identitario de los jóvenes que asistían a las escuelas secundarias mencionadas, en su mayoría con edades entre los trece y los dieciocho años.

Las orientaciones ofrecidas por los diseños curriculares de las escuelas medias seleccionadas eran: Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones. En cuanto a la Escuela Técnica de referencia en este estudio, era de doble turno y otorgaba los títulos: técnico en equipos con orientación instrumental-automática y de control, técnico en equipos e instalaciones electromecánicas con orientación en dispositivos automáticos, y maestro mayor de obras con orientación en infraestructura y servicios comunitarios.

Así entonces, las instituciones que constituyeron el referente empírico de esta investigación fueron: dos escuelas secundarias básicas, una escuela de educación técnica, y una escuela de educación media, todas de la ciudad de La Plata; más una escuela de educación media

de la ciudad de Berisso.²³ Delinearemos aquí sus características sobre la base de la información recabada de fuentes primarias y secundarias, tomando algunos aspectos que consideramos relevantes según los siguientes criterios:

–*Origen y ubicación geográfica*: Las escuelas seleccionadas fueron creadas, en su mayoría, a principios de los años sesenta y setenta, excepto las secundarias básicas que surgieron en el año 2005 con la reestructuración del nivel, tomando la matrícula de lo que anteriormente era el “tercer ciclo” perteneciente a la Educación General Básica. Estas instituciones, en todos los casos, estaban ubicadas en zonas urbanas de fácil acceso, con medios de transporte público frecuente y, en general, recibían estudiantes de su radio de influencia y de zonas cercanas.

–*Infraestructura y servicios públicos*: Las dos escuelas secundarias básicas compartían edificio –que para tal fin fue ampliado, generando una reducción en el uso del patio– con escuelas primarias, este constituye uno de los aspectos problemáticos vinculado a la “primarización” de este tramo educativo. A partir de la nueva reforma de la escolaridad secundaria de seis años, están siendo trasladadas al edificio de la escuela media más próxima. Así, el espacio físico resulta insuficiente para atender a la población que alojan, debiendo, incluso, compartir dependencias niños y jóvenes de hasta dieciocho años.

Las situaciones de las escuelas medias y de la escuela técnica eran diferentes. El edificio de esta última tenía varios espacios ociosos, pero, en general, se encontraba deteriorado, con escaso mantenimiento, vidrios, puertas y baños rotos, sin calefacción, con filtraciones y goteras, con numerosos problemas en el suministro de gas natural y de equipamiento tecnológico.

²³ Dado que, como equipo investigador, decidimos reflexionar acerca de la experiencia construida en el marco de la investigación cualitativa –cuyos hallazgos de ningún modo pretenden ser generalizables al total de instituciones del nivel secundario–, y respetando el acuerdo de no identificar nominalmente ni a las instituciones ni a los sujetos que en ellas trabajan o que a ellas asisten, solo mencionamos aquí la localidad y la modalidad a las que pertenecen. Las fuentes de datos, comentarios y entrevistas a las que haremos referencia son nuestras propias crónicas –como producción provisoria del equipo– y los informes finales de las PFP de los estudiantes en cada institución durante un año de cursada de la materia.

Los EOE –referentes de las prácticas de los estudiantes de Trabajo Social y actores significativos en esta investigación– compartían, en las escuelas secundarias básicas, una oficina con el equipo directivo que en algunos casos se dividía con un mueble de madera, lo que generaba condiciones inadecuadas para la realización de entrevistas, reuniones, etcétera, además de la dificultad de mantener una diferenciación entre las funciones de ambos equipos. No sucedía esto ni en las escuelas medias ni en la técnica, donde sí disponían de un espacio físico propio.

También había diferencias respecto del servicio de comedor. Mientras las escuelas secundarias básicas recibían los fondos para brindar el Servicio Alimentario Escolar a los estudiantes que lo requiriesen por su situación socioeconómica, no ocurría lo mismo con las escuelas medias.

Sin embargo, una de las escuelas medias ofrecía servicio de guardería para hijos de estudiantes, así como el Programa Patios Abiertos los días sábados y un curso preuniversitario, destinado a reforzar los contenidos de Lengua y Matemáticas, en articulación con la Universidad Nacional de La Plata.

–*Dinámica institucional*: Todas las escuelas seleccionadas contaban con Equipos de Orientación Escolar, los cuales, generalmente, se ocupaban de situaciones conflictivas, aunque sus intervenciones asumían un marcado sesgo asistencial pedagógico –muchas veces desde un abordaje simplificador que, al escindirlas de la complejidad estructural, les vedaba su entidad de “situaciones conflictivas”–. No obstante, en los últimos años se observaron algunas estrategias de coordinación interinstitucional para enfrentar la diversidad de la problemática escolar cotidiana, así como algunas propuestas desde la política provincial, dirigidas a atender y analizar esta cuestión.

En la dinámica de estas instituciones, la vinculación entre docentes y equipos de orientación surgía, generalmente, a partir de las demandas de los primeros “cuando detectaban algún problema”, aunque casi sin espacios de trabajo colectivo, excepto las jornadas de reflexión institucional, pautadas desde la política provincial y con un temario específico, no siempre coincidente con las preocupaciones de los diferentes actores.

En cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, esta difería de una institución a otra. Así, por ejemplo, mientras el clima favorecía la

contención y el aprendizaje, sobre la base de la propuesta de potenciar los saberes de los jóvenes respetando su singularidad, en una de las escuelas medias, en la otra la situación era diferente: los estudiantes eran considerados, frecuentemente, a partir de sus “carencias” más que de sus potencialidades.

–*Población estudiantil*: La matrícula variaba según los establecimientos. La de las escuelas medias y de la técnica era de entre 800 y 1100 estudiantes cada una, mientras que la de las escuelas secundarias básicas no superaba los 300. Encontramos similitudes en cuanto a la situación socioeconómica de los grupos familiares a los que pertenecían los jóvenes, en su mayoría de trabajadores con empleos temporarios o cuentapropistas y, en menor grado, de desocupados. En general, provenían de sectores populares y, en el caso de las secundarias básicas, cerca del 25% del total de estudiantes, de familias de nacionalidad paraguaya, peruana o boliviana.

–*Equipos docentes*: Los docentes de estas escuelas compartían la condición de ser *docentes taxi*, al repartir sus horas de trabajo entre varias instituciones, de manera casi simultánea debido a la organización de los espacios curriculares. Así, el tipo de relación que podían establecer con los estudiantes de cada grupo se reducía a compartir apenas cuarenta minutos por semana. De este modo, resultaban actores fundamentales los preceptores, que sí establecían un vínculo más estable y sostenido en el tiempo con los jóvenes al regular las actividades de ingreso, permanencia y salida de la institución, e intervenir, casi en primera instancia, ante situaciones de conflicto.

–*Los Equipos de Orientación Escolar (EOE)*: Habitualmente estaban conformados por dos profesionales, un trabajador social y un psicólogo o psicopedagogo,²⁴ que trabajaban de manera interdisciplinaria, coordinando acciones con otras instituciones del barrio o zona de la escuela. Sus ejes de acción dependían de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y se relacionaban con la atención

²⁴ Estos cargos pueden ser ocupados tanto por un trabajador social como por un sociólogo o un antropólogo para el caso del orientador social y por un psicólogo, un psicopedagogo o profesor en Ciencias de la Educación para el del orientador educacional.



de problemáticas consideradas, a priori, como “de aprendizaje” o “de conducta”, las cuales requerían trabajar lo vincular-familiar, escolar y comunitario. Su intervención habría estado orientada a consolidar la “inclusión total” de los estudiantes en la escuela por medio de la prevención y de la promoción de derechos.

En las *circulares técnicas* se enuncian sus metas: reducir el ausentismo y deserción escolar; intervenir en procesos de gestión curricular institucional, cotejar índices de abandono escolar, identificar causales en la población en riesgo de abandono, garantizar las buenas trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad, detectar puntos de estancamiento de las estrategias de intervención (reformulación de los mismos), reducir hechos o situaciones de violencia que tienen a los alumnos como protagonistas. También se explicita que los EOE deberán trabajar en la promoción de la inclusión de niñas, niños y jóvenes en el Sistema Educativo Provincial, realizando Proyectos Integrados de Intervención a partir del Diagnóstico Participativo Institucional y de los lineamientos estructurantes del Plan de la DPC y PS; promoviendo articulaciones entre la escuela y las familias respetando la interculturalidad y los derechos. Asimismo se prevé que los EOE organicen espacios de encuentro participativos con otras instituciones comunitarias.²⁵

–*Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)*: Contienen los acuerdos básicos que encuadraban la vida de la institución, por lo que resultaban un instrumento orientador que enmarcaba todas las acciones educativas. El PEI podía ser construido por los docentes, padres y estudiantes con la participación de otras instituciones, como un proyecto integral que contuviese todas las visiones en respuesta a las necesidades e inquietudes de los diferentes actores. Era, así, una producción singular, propia y específica de cada institución que guiaba los procesos de intervención educativa (MCyE, 1998).

En las escuelas de referencia, el PEI constituía apenas una herramienta formal, significativamente distante de la propuesta curricular

²⁵ Las metas y objetivos que se pretenden lograr a partir del trabajo de los EOE son mencionados en las Comunicaciones 2/2000 (pp. 5-8); 1/2004 (pp. 5-6); 2/2005 (pp. 1-9); 7/2005 (pp. 2-8); 3/2006 (pp. 4 y 11-17); 4/2007; 2/2009 (pp. 6-24); 4/2009 (pp. 5-8) y 1/2010 (pp. 9-1). Publicados en pdf, enlace: “Comunicaciones”. En línea: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>>.



materializada en las prácticas escolares. Dicho proyecto parecía constituirse más bien de fragmentos producidos sin articulación entre los diferentes espacios pedagógicos y, en consecuencia, sin una proyección que trascendiera lo cotidiano. “Cada departamento realiza un proyecto [que no se incluye dentro del PEI] que es controlado por las regentes y a su vez por el director porque manifiestan que es muy difícil poder realizar todos los años un PEI”.²⁶

Una cuestión que aparece mencionada en los PEI de todas las instituciones seleccionadas es la preocupación por la retención de la matrícula; no obstante es difícil ubicar las estrategias de intervención que la institución propone para contrarrestar los procesos de su desgranamiento. De igual modo todas mencionan un Proyecto de Orientación Vocacional y Ocupacional como eje transversal del trayecto formativo del nivel que generalmente se trabaja solo durante el último año y, a nuestro entender, desde una impronta informativa que reduce su potencial sociopedagógico como propuesta formativa integral para los jóvenes (DGCyE, 2001: 1-10).

—*Algunas problemáticas comunes:* Las instituciones educativas seleccionadas coincidían también en algunas características, similares a las observadas en otras escuelas de la provincia de Buenos Aires, tales como:

- caída en la matrícula de ingreso al nivel medio con relación a los índices registrados hacia fin de los años ochenta;
- desgranamiento y “deserción”, repitencia y desfasaje en edad de los estudiantes;
- déficit en mantenimiento de servicios e infraestructura, equipamiento tecnológico y mobiliario;
- mayor frecuencia en las inasistencias de los docentes;
- profundización de situaciones conflictivas en las relaciones entre los diferentes actores institucionales (habitualmente señaladas como problemas de violencia o de convivencia, drogadicción, discriminación), entre otras.

²⁶ Extraído del Informe Final de la Práctica realizada por estudiantes de TS IV en una de las escuelas técnicas, 2008.



Otros aspectos compartidos, vinculados con los docentes, fueron la incertidumbre y preocupación que les generó la reforma de seis años de escolaridad para el nivel secundario. Han manifestado *temor a perder su trabajo y desorientación frente a la reorganización institucional* que dichos cambios requerirían. Asimismo percibían esa transición como *improvisada*, sin que se les ofrecieran los espacios de trabajo colectivo y la capacitación necesarios para afrontar su complejidad.

También coincidieron los enunciados de docentes y directivos acerca de *la función contenedora que asume la escuela actual* a partir de las recurrentes demandas planteadas por las familias de los estudiantes. Este hecho remitía a considerar los cambios operados en la relación entre escuela y familia en el marco de procesos de creciente “desinstitucionalización” que dificultaron construir un marco efectivo para establecer los vínculos entre los diferentes actores. O, en otros términos, evidenciaba la precariedad normativa de una escolaridad –y de una sociedad– que se valía de la autoridad, ya fuera para la ilusión civilizatoria, ya para controlar el riesgo.

Las problemáticas abordadas y los procesos de intervención estudiados

Nos referiremos ahora a las problemáticas abordadas por los estudiantes de Trabajo Social en sus prácticas de formación en las escuelas seleccionadas.²⁷ Debemos aclarar que las mismas surgieron a partir de las *demandas* de los integrantes de los EOE o de los equipos directivos, en función del diagnóstico de los docentes y del Proyecto Educativo Institucional de cada escuela. Esas demandas fueron resignificadas por los actores implicados en el proceso de intervención, y se las retoma aquí analizando su relación con la producción de subjetividades al poner de manifiesto la tensión instituido-instituyente, así como la disputa política por la definición de los conflictos y por las formas de abordarlos.

²⁷ Por cada escuela seleccionada –y en el marco de la asignatura Trabajo Social IV– asistió un grupo de cuatro estudiantes cada año, sumando un total de quince grupos durante todo el período, es decir que participaron sesenta estudiantes, todos de cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS, UNLP.

De este modo, entre los “problemas recurrentes” que se dan en la escuela y que pareciera se constituyen en objeto de intervención del EOE, podemos mencionar:

- a. la *discriminación*, planteada generalmente como un problema individual o de un grupo de estudiantes respecto de otro;
- b. la *violencia*, entendida mayoritariamente como un fenómeno escolar que con frecuencia se adjudica a los jóvenes y se presenta bajo el nombre de “problemas de convivencia”, invisibilizando las condiciones en las que es producida;
- c. la *orientación vocacional*, pensada como un dispositivo básicamente informativo, cuyas actividades habitualmente dicotomizan estudio y trabajo y, aun de modo inconsciente, reproducen el lugar ocupado por los jóvenes en la estructura social o bien dirigen hacia ellos un discurso sustentado en cierta idealización respecto de lo que “debieran ser y lo que no”.

a. La *discriminación* fue definida, en las escuelas secundarias básicas seleccionadas, principalmente como un problema que afectaba a algunos estudiantes, cuya apariencia los identificaría con inmigrantes de países vecinos –Bolivia y Paraguay–. La cuestión se abordaba apenas como un conflicto “entre grupos de estudiantes”, y se la reducía a la dimensión cultural de la nacionalidad, sin considerar la multiplicidad de expresiones discriminatorias que atravesaban a los jóvenes, las cuales trascendían la relación entre pares, afectando también los procesos identitarios.

Al preguntar a los jóvenes por el vínculo entre compañeros, su respuesta inicial fue que “se llevan bien”. Sin embargo, a medida que transcurría el diálogo comenzaron a sugerir que se encontraban divididos entre los procedentes de La Plata y los que vivían en las zonas aledañas a la escuela. En palabras de un alumno: “hay dos grupos, uno integrado por los chicos que vienen del mismo lado, son bolivianos, y otro de aquí del barrio [...]”. Otros comentaron que “dentro del grupo se dan tratos diferenciales donde algunos son blanco fácil de burlas y falta de respeto”.

Algunos EOE entienden que

existe un problema de discriminación dado que la institución cuenta con grupos heterogéneos de alumnos; encontrándose



entre los mismos alumnos de origen boliviano a los cuales se trata de integrar, pero a la vez se los excluye por su nacionalidad, generándose desde los profesores y alumnos dos representaciones que atraviesan el espacio institucional: a) “el boliviano pobre y buenito” otorgándole un lugar de pasividad; y b) “el boliviano que ocupa un espacio que no le corresponde” quitando el lugar que le corresponde a un argentino, siendo un usurpador.²⁸

Así entonces, podemos aceptar que en el escenario escolar hay complejas y sutiles formas de discriminación, muchas naturalizadas e invisibilizadas por las propias estrategias pedagógico-didácticas que se proponen impartir el conocimiento “más avanzado” según unos patrones de desarrollo oficialmente reconocidos como “correctos”. Esta situación frecuentemente lleva a que los jóvenes que pertenecen a grupos étnicos minoritarios logren aprendizajes “deficitarios” y, cuando ello no es así, es a costa de negar sus saberes culturales. Es fundamental cuestionar dicha negación identitaria y pensar en construir interacciones sociales desde una perspectiva multi- e intercultural, que reconozca las diversas formas de ver el mundo y todo lo que hace a la experiencia personal y social de los sujetos, y a los valores de las etnias a las que pertenecen. En este sentido, es importante promover la afirmación del estudiante en su universo social y conceptual, propugnando la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros elementos culturales exteriores a su grupo étnico, permitiendo, a la vez, el enriquecimiento de su propia cultura.

b. La *violencia* también pareciera ser percibida como un problema que afecta más a las escuelas secundarias básicas que a las escuelas medias y técnicas, específicamente a los jóvenes de los primeros años. No obstante, en la escuela técnica se presentó como una problemática importante para el EOE y los estudiantes de Trabajo Social. En una de las escuelas secundarias básicas, autoridades y docentes plantearon que incluso “se sienten con las manos atadas” por carecer mecanismos de sanción, agregando que los estudiantes “lo saben, saben que nosotros hasta acá llegamos, y se aprovechan”. Observamos que, si

²⁸ Las citas reproducen testimonios de estudiantes y trabajadores sociales, recuperados de la experiencia de prácticas en una de las escuelas secundarias básicas.



bien la violencia fue definida por los docentes como una problemática cuyas expresiones tienen una dimensión material y una dimensión simbólica, se la abordaba solo al registrarse episodios de agresión física o verbal –en menor medida en estos casos– entre los jóvenes: “solo se hace referencia a los actos de violencia en sí, como peleas, golpes o empujones entre estudiantes sin tratar el problema desde sus inicios”.²⁹ Generalmente las intervenciones que realizaba la institución tenían por objetivo trabajar directamente con los estudiantes o con el “grupo problema” desde una perspectiva normativa que dificultaba la injerencia de los adultos y su consecuente problematización. Como ejemplo de esto, las estrategias más utilizadas fueron los *talleres áulicos*, a cargo de los estudiantes de Trabajo Social, quienes estaban solo unos meses con el grupo, experiencia que luego no continuaba en la propia escuela. De este modo, la intervención se reducía a un mero tratamiento coyuntural del síntoma sobre la base de la convicción casi dogmática de que los estudiantes “deben cumplir las normas ‘acordadas’ por la institución”.³⁰

Otro aspecto significativo del abordaje del tema de la violencia en dicha escuela era su conceptualización como “problemas de convivencia”, supuestamente generados por “estudiantes conflictivos”, y mediante la actualización del código de convivencia. Simultáneamente, algunos docentes proponían “encontrar la manera de sacarlos de su clase dejándolos libres por faltas”, mientras que los estudiantes de Trabajo Social junto al EOE planteaban como alternativa la conformación de un centro de estudiantes.³¹ Esto evidenció los discursos contradictorios que circulaban en la institución que, en un mismo movimiento –y en ausencia de estrategias ante las situaciones de conflicto– pretendían por un lado retener y por otro expulsar a los jóvenes, dejando casi intacta la operatoria discursiva y práctica de los docentes, quienes no llegaron a objetivar qué denominaban “violencia”.

De igual modo pareciera haberse inscripto aquí un proceso de *objetalización* de las relaciones entre docentes y estudiantes –que se reprodujo también en la intervención de algunos estudiantes de

²⁹ Expresiones de estudiantes de Trabajo Social al definir funciones de estudiantes y directivos de la escuela técnica (2008).

³⁰ Ídem nota 29.

³¹ Expresiones de los estudiantes de Trabajo Social al analizar su intervención en la escuela técnica, recuperando los dichos de los docentes y del EOE (2007).



Trabajo Social—, donde los últimos eran considerados en su condición de objetos y no de sujetos, dando sustento a acciones declamatorias, presentes en afirmaciones como:

Es fundamental generar un espacio por el cual los alumnos de la Escuela Técnica ejerzan su derecho a participar, a construir democráticamente la mejor manera de convivir y construir colectivamente una institución educativa adecuada a los reales intereses de cada actor que la conforma. Este espacio lo aportarían un centro de estudiantes, ya que el mismo representa los intereses de todos sus miembros.³²

Decimos “declamatorias”, porque en el proceso mencionado los estudiantes que asistían a dicha escuela no habían tenido experiencias previas de participación democrática ni un debate respecto de la organización estudiantil —requerimiento previo ineludible a la conformación de un centro de estudiantes— ni, menos aún, respecto de la dimensión política implicada en dicha propuesta presentada por los estudiantes de Trabajo Social y supuestamente acompañada por la institución, cuyos docentes en su mayoría, tampoco sostenían una acción gremial colectiva.

En el discurso institucional, también operaba cierta lógica de responsabilización familiar de la violencia que llevaba a explicaciones lineales del problema y que podemos encontrar en afirmaciones como: “la agresividad física es producto de que los chicos reflejan en la escuela lo que sucede en sus casas”.³³ Esta expresión negaba las condiciones violentas de la sociedad y, en consecuencia, de la propia institución escolar, así como de los grupos familiares que veían afectadas severamente sus posibilidades de ejercer las funciones parentales. Así, muchas de las prácticas institucionales, en lugar de habilitar intervenciones que contribuyeran a restituir un contexto familiar de viabilidad y confianza —donde los adultos pudieran acompañar el crecimiento y la socialización de sus hijos—, reforzaban las ideas de imposibilidad y culpabilización, reproduciendo el circuito de la violencia.

³² Afirmación de una estudiante de cuarto año de la carrera de Trabajo Social que realizó sus prácticas en la escuela técnica. Informe Final TS IV, año 2007.

³³ Expresión de una docente de la escuela secundaria básica.



También pudimos verificar que, en diversas situaciones escolares, la violencia no era vivida por sus protagonistas como un acto agresivo, sino como un trato habitual y cotidiano. Los jóvenes, generalmente, denominaban violencia solo a la agresión física, no así a las expresiones verbales ni a la discriminación por vestimenta, diferencias económicas o gustos musicales –no étnica–. Frecuentemente, la violencia en la escuela era identificada como tal por un observador, y no por sus agentes. Así, eran los docentes y preceptores quienes, como observadores, asociaban la violencia a la negación –en el comportamiento habitual de los estudiantes– de la representación de “alumno” socialmente construida. De modo que este ideal de alumno respetuoso, obediente y atento se constituía para ellos en parámetro de juicio, según surge de expresiones como: “contestan mal, se empujan y pegan todo el tiempo, roban las cosas, se pelean por las chicas, por la madre, se dan trompadas y patadas, se ponen plastilina en el pelo, se escupen, se agreden verbalmente...”³⁴

Nos preguntamos si tal descripción remite a una disfunción de los estudiantes o constituye un indicio más de la ineficacia simbólica de las instituciones, y en particular de la escolar, para fundar subjetividad. Dicho en otros términos, la “violencia en las escuelas” sería el correlato de la desintegración de pautas institucionales encargadas de regular los vínculos dentro de las mismas, y alcanzaría expresiones leves de conflictividad cotidiana, mientras que las formas más extremas solo se suscitarían de manera esporádica –muchas veces asociadas a formas de segregación social– en grupos estudiantiles muy minoritarios.

c. La *orientación vocacional*, instituida desde hace varios años, constituye claramente una preocupación del nivel superior de la escuela secundaria, ligada al quehacer de los jóvenes luego de finalizar su escolaridad, y ha sido planteada, más recientemente, ya en el tramo inicial de la secundaria.

En general, las estrategias mediante las que se la ha abordado implicaban actividades que dicotomizaban estudio y trabajo, aun cuando muchos jóvenes compartieran, desde temprana edad, la doble condición de estudiantes y trabajadores. Asimismo, dicho abordaje o bien reproducía el lugar ocupado por los jóvenes en la estructura social, o

³⁴ Expresiones de una preceptora de la escuela secundaria básica.



bien les dirigía un discurso sustentado en la idealización respecto de lo que “debieran ser”, lejos de propuestas generadoras de aprendizajes con un sentido emancipador.

La tarea específica en orientación vocacional debería tender a facilitar la construcción de recorridos abiertos al cambio. Propiciar una construcción subjetiva que no se amolde estrictamente a las estructuras de títulos y carreras sino que se organice dinámicamente como una subjetividad dispuesta a enfrentar problemas y encarar proyectos. (Rascovan, 2004: 8)

Este aspecto habitualmente se trabaja en la escuela a partir de una concepción de los estudiantes como sujetos en etapa preadulta, preproductiva, desconociendo que muchos de ellos se hallan en una búsqueda de sentidos, más allá de lo que ofrecen los modelos del mercado, que representa una construcción en sí misma. Frente a esto, la orientación vocacional debiera ser una estrategia de acompañamiento en la toma de una decisión que trascienda la mera ocupación de lugares prescriptos y contribuya a inventar nuevos lugares y modos de habitarlos.

Algunos hallazgos de la investigación

El recorrido realizado posibilitó no solo analizar algunos aspectos del dispositivo escolar como productor de subjetividades, sino también comprender la necesidad de resignificar la complejidad sociohistórica que configura dialécticamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva, compartimos aquí algunos hallazgos de la investigación, reconociendo cómo, actualmente y en un mismo movimiento, el mandato pedagógico moderno orienta y tensiona las prácticas educativas. Esto se observa al analizar las tramas discursivas y las prácticas sostenidas por tres actores importantes que se desenvuelven cotidianamente en las cinco instituciones estudiadas: *los EOE, los estudiantes secundarios y los estudiantes de cuarto año de Trabajo Social.*

En el escenario de la escuela secundaria actual, las relaciones entre ellos muestran la tensión entre lo instituido y lo instituyente, puesta de manifiesto, como acabamos de señalar, en algunos de sus enunciados



y prácticas. Dicha tensión hace pensar en una institución y en formas de subjetividad muy diferentes a las del pasado, tal como expresó una docente: “En la actualidad la escuela no cuenta con el prestigio que históricamente tuvo, ya que antes los padres de los alumnos eran médicos, abogados, y hoy algunos no saben ni leer...”.³⁵

Podemos aceptar que estas manifestaciones confirman, por una parte, la nostalgia por recibir a un estudiante que no se condice con el sujeto esperado y, por otra, los procesos de segregación profundizados por la diversificación de los circuitos educativos. Es decir, el creciente desarrollo de la educación privada, a la que asisten los hijos de profesionales, empresarios y funcionarios, amplía la brecha con la escolaridad de los hijos de trabajadores informales o desocupados, que concurren a las escuelas públicas, encontrándose con docentes cuya situación de empobrecimiento es similar, hecho que genera una oferta educativa diferente y, frecuentemente, de menor calidad.

Un aspecto nodal en este sentido fueron los cambios producidos por la obligatoriedad del ex tercer ciclo, que configuraron un escenario distinto, caracterizado por la presencia de muchos jóvenes que en otro tiempo no hubiesen accedido a la escuela, pero que ingresan a partir de la reforma. Obligatoriedad que, nos atrevemos a decir, ya no implica una promesa de integración, sino apenas de “contención”, a modo de resarcimiento afectivo, inscripta en un escenario donde la educación ya no garantiza progreso ni ascenso social. Más bien sucedió lo contrario: se priorizó inicialmente la “permanencia” de los jóvenes en el sistema con intervenciones de tipo asistenciales –muchas veces necesarias, aunque insuficientes–, pero sin desarrollar la propuesta pedagógica propiamente dicha y sin generar las condiciones para afrontar la complejidad de estos cambios.

Asimismo, la afirmación de la docente arriba citada permite comprender cómo funciona la visión monocultural que, al desconocer al “otro” como sujeto contextualizado, amplía la brecha entre la escuela y la familia y, frecuentemente, precipita situaciones de “fracaso o deserción escolar”. Si el estado de privación es la característica más importante que remarcar en quienes hoy asisten a la escuela secundaria, no hay lugar para que se los identifique como “sujetos de demanda”, suponiéndoles una posición de cierta autonomía, en tanto son definidos

³⁵ Afirmación de una docente de la escuela técnica (2008).

y tratados como “sujetos de pura carencia”. Tal como expresáramos en una investigación reciente, un alto porcentaje de estos jóvenes “pertenecen a grupos familiares cuyas condiciones dificultan la posibilidad de constituirse en un soporte subjetivo capaz de fortalecer procesos identitarios que desde temprana edad les habilite proyectarse a futuro” (Malacalza y Cruz, 2009: 12). No obstante, no puede inferirse de ello, casi mecánicamente, que estos estudiantes “no podrán aprender”.

Otra de las afirmaciones obtenidas fue: “los chicos no se enganchan con los proyectos, a pesar de la tarea comprometida y emprendedora de los profesores y tampoco proponen, [...] mantienen una actitud desinteresada e infantil”.³⁶

Esta concepción, planteada por una preceptora que llevaba treinta años trabajando en la escuela y reafirmada por integrantes del EOE, lleva a considerar los cambios producidos en la lógica desde la cual se enseña y se aprende. Pone de manifiesto, también, cierta reminiscencia acerca de lo vocacional sacrificial, dirigido hacia un sujeto de caridad (Karsz, 2007: 92), quien no responde con la docilidad y el reconocimiento presupuestos, sino más bien desde la resistencia, interpretada –en la cita precedente– como “actitud desinteresada e infantil”.

No es menor esta visión estereotipada, construida a partir de la representación social de que a los jóvenes de sectores populares “no les interesa estudiar” porque a sus padres tampoco les importa la educación, sino que los mandan a la escuela solo por la prestación asistencial que reciben de ella. Dicho estereotipo debe ser cuestionado, si aceptamos la valoración cultural que los diferentes actores dan al hecho educativo, sin desconocer cómo operan las condiciones objetivas de existencia en estos sujetos, muchos de los cuales han sido expropiados de la posibilidad de ejercer plenamente sus derechos fundamentales. Aquí, el reconocimiento del “otro” parece asentarse sobre la diferenciación o sobre identificaciones negativizadas, que simplifican lo complejo de las difíciles situaciones por las que atraviesan estos jóvenes, dejándolos, no pocas veces, en el umbral, en los bordes de la escuela.

Otro aspecto significativo, consecuente con el razonamiento anterior, es la clasificación taxonómica que hacen los docentes respecto de

³⁶ Expresiones manifestadas por una preceptora y por el EOE de una de las escuelas medias (2007).



los jóvenes que asisten a la escuela secundaria, que en algunos casos es naturalizada y, en consecuencia, reproducida por los estudiantes de Trabajo Social. Así, afirmaciones como:

existen tres subgrupos diferenciados por distribución en el espacio, por participación y por reconocimiento de los mismos compañeros [...], por un lado está *el subgrupo de los cuatro*, son los rebeldes de la división ya que no respetan las consignas de trabajo [...], pero son respetados por sus compañeros; otro grupo son *los responsables*, donde está la escolta de la bandera nacional [...]; otro grupo se denomina *los que usan gorra* que se diferencian del resto de los varones por su actitud participativa [...].³⁷

Esta cita es interesante para reflexionar cómo la escuela contribuye a la conformación de los procesos identitarios de los jóvenes; refleja cierta necesidad de los adultos por “ubicar” a los jóvenes en determinados lugares, sobre la base de alguna tipología desde la cual nominarlos. Tal clasificación discriminatoria supone un determinismo que opera como “etiquetaje” en las prácticas de enseñanza, condicionando las posibilidades de aprendizaje. De igual modo, los grupos aquí descriptos parecen marcar una ritualidad situacional frágil, que da lugar a reglas de reconocimiento recíproco entre pares, pero que no es comprendida como tal por la institución. “Los ritos de situación cumplen una función de inscripción grupal, filian a un grupo, no a una genealogía o a una cadena generacional; marcan formas compartidas de vivir un espacio y un tiempo que es puro presente y confieren una identidad común en las precisas y duras fronteras del grupo” (Duschatzky y Corea, 2002: 35).

Asimismo, y como correlato de los enunciados antes aludidos, se observan ciertas desimplicación y externalidad de los adultos respecto de los procesos subjetivantes que sus prácticas comportan en el escenario escolar, en tanto su dimensión política constitutiva queda invisibilizada. De dicha postura deviene la percepción de que “la escuela ya no enseña, pues debe estar el mayor tiempo abocada a dar de comer y contener a los chicos, y

³⁷ Expresiones manifestadas por docentes y reproducidas en un Informe Final de Prácticas realizado por estudiantes de Trabajo Social en el marco de la asignatura Trabajo Social IV, que desarrollaron su experiencia en una Escuela Secundaria Básica (2008).

así lo pedagógico queda en segundo lugar [...], muchos chicos vienen y se anotan solo para recibir la beca y después abandonan [...]”.³⁸ Afirmación sostenida tanto por algunos integrantes de los EOE como por los estudiantes de Trabajo Social; no obstante, pareciera ser formulada desde posiciones diferentes en cada caso, es decir, los primeros la enuncian con preocupación y nostalgia respecto de “lo que ya no es”, reconociéndose imposibilitados de abordar la cuestión asistencial “porque no estudiaron para eso”, mientras que los segundos lo plantean como crítica al Estado neoliberal que dejó a un vasto sector de la población en situación de pobreza y dismanteló la educación pública. Igualmente, ambas posiciones consideran el aporte de la escuela solo en términos de “compensación” de carencias para un sujeto pobre.

La expresión citada permite, también, inferir cierto deslizamiento hacia la *desvalorización de lo asistencial*, acompañada por un sustrato de responsabilización individual de los sujetos por su situación. Ello lleva a afirmar que “la escuela ya no enseña, solo asiste y contiene”, como si en la dimensión asistencial no hubiese también un componente pedagógico por trabajar, o como si fuese posible enseñar sin cuidar ni acompañar. Y es este último el que, de algún modo –a pesar de que, objetivamente, en estos años la escuela se vio obligada a mitigar la pobreza y la indigencia en las que se encontraban muchos de sus estudiantes–, explica que la escolarización continúe produciendo marcas en su subjetividad. Seguramente estas marcas adquieren una significación diferente, pues las trayectorias tienen una intensidad menor dado que sus contenidos y exigencias han disminuido sensiblemente respecto de la escuela secundaria de otro tiempo. No obstante, los jóvenes aún sienten y comparten la expectativa de estudiar para acceder a un trabajo, para “ser alguien” y para tener un grupo de compañeros –aspectos que trascienden la dimensión de la asistencia–, lo que demostraron en sus respuestas a la pregunta “¿para qué creés que te sirve la escuela?”: “la escuela me sirve para aprender, educarme, relacionarme con compañeros, divertirme; [...] para que ‘no nos pasen por arriba’; [...] para darnos un futuro, llegar muy lejos en la vida, ser alguien, entender las cosas de este mundo, saber leer, no ser un analfabeto; [...] para tener salida laboral”.³⁹

³⁸ Expresiones de directivos y docentes de una de las ESB, vertidas en el marco de la experiencia de práctica de formación realizada por estudiantes de Trabajo Social en La Plata durante el ciclo lectivo 2008.

³⁹ Respuestas aportadas por veintiocho estudiantes de tercer año de la escuela media



En el mismo sentido, ante la pregunta: “¿qué es la escuela para vos?”,⁴⁰ la mayoría de los estudiantes expresó que “es un lugar para proyectarse a futuro, para aprender y tener la posibilidad de conseguir un buen trabajo [...]” y solo unos pocos respondieron “es simplemente una escuela, una molestia y no significa nada [...]”.

Estas expresiones muestran cómo sigue operando la ficción⁴¹ que vincula la educación con el trabajo, el progreso y el ascenso social, aun cuando efectivamente ello no se haya concretado en los hechos para muchos de los jóvenes escolarizados con los cuales se trabajó, o cuando lo asistencial cobró una relevancia significativa en su vida y la de sus familias.

“Los chicos no saben qué hacer después de finalizar la secundaria, muchos aspiran a ingresar al servicio penitenciario o a la policía, porque allí estudian y cobran un salario” fue otra de las expresiones reiteradas por los equipos docentes en las escuelas de referencia.⁴² La misma resultó cuestionada por los estudiantes de Trabajo Social después de escuchar a los jóvenes de esas escuelas, quienes, en el marco de las propuestas de orientación vocacional y ocupacional, dijeron que al finalizar la secundaria les gustaría “estudiar en la universidad carreras como Educación Física, Música, Derecho, Psicología, maestra jardinera, Administración de Empresas, Periodismo Deportivo y Economía”, otros que “queríamos estudiar, aunque también poder subsistir económicamente, [...] queremos estudiar y conseguir un trabajo para tener lo que queramos y que sea nuestro”, y un tercer grupo respondió “queremos trabajar en un oficio, en algo que realmente nos guste”.⁴³ Y solo cuatro estudiantes dijeron “queríamos ir a la escuela de cadetes porque ahí te pagan cuando estudiás, y mientras podés hacer en paralelo otra carrera que te guste [...]”.

de La Plata, a una encuesta realizada por las estudiantes de Trabajo Social (2007).

⁴⁰ Pregunta formulada a cuarenta y siete estudiantes de la escuela técnica (2008).

⁴¹ “Ficción” es ‘una entidad discursiva que organiza y da consistencia al lazo social’ (Lewkowicz, 2004: 26)

⁴² Palabras de la directora de la Escuela Media donde se desarrolló la experiencia de prácticas de formación de los estudiantes de Trabajo Social durante el ciclo lectivo 2007.

⁴³ Expresiones vertidas por los estudiantes de tercer año del Polimodal, turno vespertino, de la Escuela Media donde se desarrolló la experiencia de prácticas de formación de los estudiantes de Trabajo Social durante el ciclo lectivo 2007.

Estas manifestaciones permiten inferir que la escolarización adquiere una pluralidad de sentidos para los jóvenes que la transitan, si bien el polo hegemónico de significación sigue vinculado a su capacidad de formarlos para el trabajo, para ocupar un lugar en la sociedad. No obstante, se escucha en estos relatos cierto padecimiento subjetivo provocado por la circunstancia de “no tener lo propio”, “de no poder hacer lo que a uno le gusta”, “de tener que trabajar y estudiar para subsistir”, significados que están lejos de ser interpretados por la afirmación “los jóvenes no saben qué hacer [...] o solo piensan en ingresar a la policía [...]” y que merecen ser retomados desde prácticas escolares capaces de generar condiciones de posibilidad para un discurso diferente, en el cual estas experiencias sean construidas e interpretadas desde el deseo y no solo desde la carencia de los sujetos, trascendiendo la inmediatez de la realidad que les ha tocado vivir.

Un aspecto relevante en esta dirección –y poco frecuente en las demás instituciones educativas del nivel– lo constituye el proyecto institucional de la escuela media, que incluye una estrategia de articulación con la universidad. Esto amplía las posibilidades de acceder a la formación universitaria, motivando a los estudiantes, según sus intereses, a continuara su educación en el nivel superior.

Finalmente, podemos decir que el estudio del trayecto formativo que supone la escolarización secundaria requirió de un análisis del contexto educativo, de la práctica de los docentes y de los trabajadores sociales en un sentido amplio, comprendiendo que las propuestas curriculares implican siempre una opción política subjetivante, la cual solo puede realizarse sobre la base de proyectos futuros, sobre la realidad que seamos capaces de crear, no sobre la existente. De esta manera, es necesario mantener una actitud investigativa respecto del actual lugar de la institución escolar, que cuestione la función del docente y que reconozca al sujeto estudiante que llega, más allá de presuponerlo. Estamos convencidos de que la escuela no puede quedar reducida ni a lo asistencial ni a la mera transmisión de conocimientos, pues ambos condenarían a la indiferencia –si no a la inexistencia– a toda una generación. Contrarrestar esa tendencia requiere de una construcción colectiva dirigida a restituir el sentido subjetivante de las prácticas educativas, a restablecer la confianza en la palabra del otro.

Asimismo, el abordaje cualitativo realizado nos lleva a afirmar que la relación entre docentes y estudiantes en las escuelas secundarias



se desarrolla en un marco instituido que los preexiste y es, por ello, parcialmente predeterminada. Supone un encuentro entre ambos sujetos, en el que uno tendrá que aprender y el otro hacer que aquel aprenda, participando activamente de dicho proceso. Ahora bien, es importante tener en cuenta cómo se configura esa relación asimétrica en un país donde la misma no siempre estuvo al servicio de los más débiles, sino que, más bien, sucedió lo contrario: a muchos se los desprotegió, se los excluyó y hasta se los aniquiló. Frente a estos sucesos nos preguntamos: ¿situados en este presente, bajo qué normas se construye la relación con el semejante?, ¿bajo la proposición de una moral pragmática o de una ética fundada en la confianza, en la palabra del otro? y, entonces, ¿qué subjetividades producen una y otra?, ¿qué tipo subjetivo deviene de las prácticas institucionales con jóvenes —en su mayoría— reducidos a la inmediatez de sus vidas, sin certezas acerca de su futuro, y con adultos que tenemos enormes dificultades para transmitirles un porvenir?

Sostener estos interrogantes implica ubicarlos en un contexto de significados, en una época que ha dejado de ponerse a sí misma en tela de juicio. Ello nos convoca, entonces, a dejar de considerar a la escuela como institución total, y a reconocernos en la interpelación que genera pensarla en términos de pliegue, cuestionando tanto la idea de totalidad homogeneizadora que borra singularidades, como aquella que mira las instituciones como si se tratara de particularidades que se fundan a sí mismas.

Por último, podemos afirmar que el recorrido y las reflexiones compartidas, han tensionado algunas posiciones, recursos y lógicas escolares tradicionales, en tanto resultaran ineficaces como productoras de subjetividades en el actual momento histórico. Asimismo, nos exigen un movimiento de invención, una invitación a habitar la diferencia, entendiendo el acto educativo como aquel “intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible” (Badiou, citado en Duschatzky y Corea, 2002: 89). Posibilidad de subjetivación que comprendemos estrechamente vinculada a la construcción progresiva de la autoría del pensamiento, cuestionando “aquellos paradigmas que ponen el acento en los contenidos más que en las posiciones subjetivas de los que aprenden y enseñan [...] en un momento donde uno de los aspectos más fragilizados de la subjetividad es justamente la libertad de pensar” (Malacalza y Cruz, 2009: 29).



Bibliografía

- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos Aires: Granma.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, S. (2008, noviembre) “Otra escuela secundaria es necesaria y posible. El desafío educativo de esta etapa”. Publicación de la Secretaría de Educación y Estadística, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Buenos Aires, 1-24. En línea: <http://www.atechchubut.org/descarga/interiorcuadernillo_secundaria.pdf>.
- (2008, octubre). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*. Buenos Aires.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la Infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones. Post scriptum sobre las sociedades de control*. (J. L. Pardo, trad). España: Pre-textos.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. *Comunicaciones*. En línea: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>>.
- *Comunicación 2/00* del 16 de junio del 2000. Propósitos y finalidades de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, pp. 1-8.
- *Comunicación 4/01* del 6 de Junio de 2001. El proyecto de orientación vocacional y ocupacional, pp. 1-10.
- *Comunicación 1/04* del 27 de enero de 2004. Plan estratégico 2004. Metas, Objetivos, Acciones, pp. 1-9.
- *Comunicación 2/05* del 4 de abril de 2005. Puntuaciones organizativas para los E.O.E. en instituciones educativas con Adolescentes, pp. 1-9.
- *Comunicación 7/05* del 26 de octubre de 2005. La intervención de los EOE. en la anticipación de situaciones de riesgo en el 3.^{er} trimestre del ciclo lectivo, pp. 1-9.
- *Comunicación 1/06* del 27 de febrero de 2006. Ejes del Plan Estratégico 2006 de la DPASE, pp. 1-11.



- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. *Comunicación 3/06* de noviembre de 2006. Aportes para repensar las prácticas de los agentes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar desde el paradigma de la Promoción y Protección integral de los Derechos de los Niños, pp. 1-17.
- *Comunicado 4/07* del 26 septiembre de 2007. Algunos conceptos para pensar, obrar y sentir en clave psicológico-comunitaria y pedagógico-social. Aportes para la construcción colectiva de un enfoque posible ¿Por qué Psicología Comunitaria y Pedagogía Social?
- *Comunicación 2/09* del 16 de marzo de 2009. Situaciones de vulneración de derechos. Sugerencias para el abordaje, pp. 1-25.
- *Comunicación 4/09* del 1.º de junio de 2009. Reconstruyendo las intervenciones de los EOE en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social, pp. 1-9.
- *Comunicación 1/10* de marzo de 2010. Líneas de trabajo, pp. 1-14.
- (s/f). Plan Educativo Provincial 2008/2011. En línea: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo2008-2011/default.cfm>>. Consultado el 12 de mayo de 2009.
- Subsecretaría de Educación (2007). Cuadernillo “Reordenamiento de la gestión pedagógica”.
- Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (2006). “Situaciones violentas y causales de muerte en jóvenes”.
- (2003, septiembre). Plan Educativo Provincial 2004/2007. En línea: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo/default.cfm>>.
- (2001) Plan Provincial de Adolescencia, Escuela e Integración Social. En línea: <<http://bejomi1.wordpress.com/2010/04/18/dgcy-e-digesto-de-normas/>>. Consultado el 26 de abril de 2009.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.) (2007). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial SRL.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y otros (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Gentili, P. (1997). “La escuela según el neoliberalismo: el cliente siempre tiene razón”. *Revista La Educación en Nuestras Manos, Año 6*(46), 5-6. Buenos Aires: SUTEBA.

- Gentili, P. (1996). “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En línea: < www.ipeca.edu.mx/Documentos/Documento1.pdf >. Consultado el 12 de diciembre de 2011.
- Ivich, I. (1999). “Lev Semionovich Vygotsky”. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIV. París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación. En línea: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>.
- Janin, B. (1994, agosto). “Los adolescentes actuales y el vacío”. *Revista Actualidad Psicológica*, (212), año XIX, 30-32.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Lewkowicz, I. y Corea, C. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Lewkowicz, I. (1999) “Subjetividad adictiva: un tipo psico-social instituido. Condiciones históricas de posibilidad”. En Dobón, J. y Hurtado, G. (comps.). *Las drogas en el siglo... qué viene*. Buenos Aires: Editorial Fundación Acción para la Comunidad.
- Malacalza, S. y Cruz, V. (2009). *Escenario Social Complejo. La construcción interdisciplinaria de la intervención*. La Plata: Editorial De la Campana.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Emecé.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (MCyE) (1998). *El Proyecto educativo institucional. Curso para supervisores y directores de instituciones educativas N.º 3*. Buenos Aires: IPESA.
- Rascovan, S. (2004). “Lo vocacional, una revisión crítica”. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 1-10. Brasil: Vetor Editora.
- Rother de Hornstein, M. C. (comp.) (2006). *Adolescencia: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) (2005, mayo). *Cuadernillo: Escuela secundaria pública para todos los adolescentes y jóvenes: una propuesta en construcción*. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2003). “La educación y la nueva cuestión social en la Argentina Contemporánea”. Conferencia en las Jornadas de Investigación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba.



Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Registros e informes

“Anexo” al Informe final de la investigación “Producción de Subjetividades en las instituciones en que realizan las prácticas de formación los estudiantes de Trabajo Social IV. Código 11/t049” [Compila los registros escritos de dos entrevistas grupales realizadas por el equipo investigador a los referentes institucionales de las cinco escuelas escogidas como unidad de análisis], elevado a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. La Plata, julio de 2010.

Informe Final (2008, 13 de diciembre). Experiencia de prácticas de formación profesional realizadas en la Escuela Técnica de referencia por estudiantes de la asignatura Trabajo Social IV. Compilado por el equipo docente, con copia en Área de Trabajo Social, FTS-UNLP.

Informe Final (2008, 8 de diciembre). Experiencia de prácticas de formación profesional realizadas en Escuela Secundaria Básica de referencia por estudiantes de la asignatura Trabajo Social IV. Compilado por el equipo docente, con copia en Área de Trabajo Social, FTS-UNLP.

Informe Final (2007, 17 de diciembre). Experiencia de prácticas de formación profesional realizadas en la Escuela Técnica de referencia por estudiantes de la asignatura Trabajo Social IV. Compilado por el equipo docente, con copia en Área de Trabajo Social, FTS-UNLP.

Informe Final (2007, 6 de diciembre). Experiencia de prácticas de formación profesional realizadas en la Escuela Media de referencia por estudiantes de la asignatura Trabajo Social IV. Compilado por el equipo docente, con copia al Área de Trabajo Social, FTS-UNLP.

Informes Finales (2006, 11 de diciembre). Experiencia de prácticas de formación profesional realizadas en las Escuelas Secundarias Básicas de referencia por estudiantes de la asignatura Trabajo Social IV. Compilado por el equipo docente, con copia en Área de Trabajo Social, FTS-UNLP.



LA LÓGICA MANICOMIAL EN CUESTIÓN: HABITAR TENSIONES, INTERROGAR PRÁCTICAS, FUNDAR PROPUESTAS

María Noelia López, María Laura Andreoni
y Francisco Gulino

En un primer momento, orientamos nuestra indagación en el campo de la salud mental a identificar algunas de las matrices y prácticas que estructuran la modalidad de asistencia hegemónica –en tanto definen coordenadas estructurales y coyunturales fuertemente condicionantes del ejercicio profesional–, además de dar cuenta de los juegos de interpelaciones y la producción de subjetividades.

Asimismo, nos interesa caracterizar las condiciones en las que se gestan y desarrollan propuestas asistenciales y prácticas profesionales que buscan alternativas a las respuestas instituidas, procurando explorar especialmente el *impacto subjetivo e identitario* de las experiencias en los individuos involucrados: profesionales, estudiantes, usuarios¹ y familiares.

¹ En este trabajo se usarán indistintamente los términos “sujeto con padecimiento psíquico/mental”, “usuario de servicios de salud mental” o “pacientes” (el último se utilizará entrecomillado, para resaltar que se trata de una acepción restrictiva, no obstante, lo reproducimos debido a su amplio uso en el ámbito que se aborda).



Algunas precisiones acerca del referente empírico

Tal como se explica en la introducción de este libro, el referente empírico de nuestro trabajo estuvo conformado por diversos instrumentos. Nos interesa, aquí, contextualizar nuestra indagación, particularizando algunas de las condiciones histórico-políticas que atravesó el sector en el período considerado.

Las fuentes y materiales analizados remiten a propuestas asistenciales surgidas en distintos sectores de un hospital monovalente de la provincia de Buenos Aires. Según documentos del proyecto de extensión (2008-2009), al momento de concluir la investigación se encontraban internadas en el Servicio de Rehabilitación de dicho efector 798 personas – 436 varones y 362 mujeres, distribuidas en siete salas de mujeres y nueve de varones, variando el número de camas de acuerdo al espacio físico con que se contara, pero con un promedio de cincuenta–, esta área, también conocida como “sector de crónicos”, respondía a una modalidad asilar caracterizada por la superpoblación y por las pésimas condiciones de vida de las personas allí alojadas. Otros condicionantes eran la escasez de recursos cualificados frente a la gran población del sector, así como la persistencia de prácticas culturalmente legitimadas para el tratamiento de los sujetos con padecimiento mental, centradas en la custodia y la adaptación.

Pese a esto, en el último período los esfuerzos institucionales se orientaron a fortalecer tanto el servicio como las propuestas tendientes a la externación, fundamentalmente en lo que se refiere a mejoras edilicias e incorporación de becas para la contratación de profesionales. Esta tendencia, si bien fue significativa, no ha revertido en lo sustancial la relación entre el número de “pacientes” y el número de profesionales, ni las condiciones asistenciales en dicho sector.

La transformación de la modalidad de atención en salud mental hacia un abordaje progresivo de base comunitaria exige pensar propuestas de intervención que recuperen tanto la singularidad de sus usuarios como de los dispositivos asistenciales con los que se cuenta en la actualidad. En este sentido, el hospital ha seguido una política de baja de cantidad de camas en los servicios de larga estancia –cuyo resultado, tras quince años, fue la reducción de más del 40%–, acompañada paralelamente por la creación de dispositivos comunitarios que permitieran la continuidad del tratamiento sin internación, así como

el fortalecimiento del lazo social. El objetivo de estos centros ha sido desarrollar programas de rehabilitación, externación y sostenimiento comunitario, y atender tanto a la población de los servicios de larga estancia como a aquella con varios reingresos en los servicios de corta estadía.

A su vez, debe tenerse en cuenta que cerca de un 40% de la población que recibe mensualmente el efector lo constituyen reingresos, cuyas causas no siempre se analizan, de modo que frecuentemente se produce el fenómeno denominado, en la jerga institucional, “de puerta giratoria”: los “pacientes” son reintegrados a una estructura rígida de tratamiento y atención que no es examinada.

Actualmente, las personas que se atienden en cada uno de los tres centros comunitarios oscilan entre setenta y cien, dificultándose incrementar su número debido, fundamentalmente, a la escasez de recursos humanos, sustanciales para este tipo de abordaje.

Puede identificarse, por un lado, una decisión institucional de apertura hacia modalidades asistenciales alternativas a la reclusión manicomial que ha habilitado cambios significativos; por otro, la generación de propuestas tendientes al mejoramiento y la rehabilitación psicosocial de la población de larga estancia.

Pero tales prácticas coexisten con la continuidad de un modelo de asistencia y tratamiento a las personas con padecimiento mental severo estructurado sobre la administración racional de psicofármacos y un complemento asilar. Configuraciones que operan como poderosos condicionantes de las tendencias transformadoras orientadas hacia un abordaje de base comunitaria.

En este marco institucional, las propuestas elegidas por la cátedra –a fin de constituirse en centros de formación profesional de los estudiantes y en insumos de este trabajo– articularon dos líneas de intervención nodales: problematizar las condiciones de la modalidad de asistencia instituida en salud mental y desarrollar acciones que permitieran operar transformaciones en la misma. Estas experiencias tuvieron como orientación general promover intervenciones que favorecieran la rehabilitación y reinserción social de las personas internadas en las salas de rehabilitación y de subagudos del efector.



La modalidad de asistencia hegemónica en las producciones de los estudiantes

Históricamente las sociedades construyeron representaciones, prácticas, y estructuraron un saber acerca de cómo enfrentar los padecimientos, convivir con ellos y, de ser posible, solucionarlos. Según Menéndez (1994), el proceso de salud-enfermedad-atención, el cual se desarrolla dentro de un transcurso histórico en el que operan relaciones de hegemonía y subalternidad entre los conjuntos sociales, se constituye en un estructurante de estos últimos.

En el campo de la salud mental, la respuesta construida para atender y enfrentar la problemática encuentra en el dispositivo manicomial el modelo de asistencia hegemónico, que en la coyuntura actual ofrece compensación farmacológica sumada a una lógica asilar.

De la lectura del material producido por los estudiantes surgen, como sustanciales para realizar la caracterización de la modalidad de *asistencia manicomial*, los siguientes ejes problemáticos:

a. La *ubicación geográfico-espacial* del hospital. Podemos interpretarla, desde su nacimiento, como la concreción de un determinado modelo de intervención sobre la locura y la enfermedad. En ese momento, pocos años antes del nacimiento del hospital, la construcción de la ciudad de La Plata como capital de la provincia de Buenos Aires se pensaba desde una *lógica disciplinaria*. Tanto hospital como ciudad compartieron, en sus orígenes, una determinada concepción del espacio, en función de su habitabilidad, la cual buscaba producir ciertos efectos en los individuos y las poblaciones. Así, la locura se configuró atravesada por los desarrollos de modelos jurídicos, médicos y morales que —operando en una política de gobierno productora de lo institucional-estatal— la incorporaron como objeto de intervención.

b. El *encierro* ha operado de distintas maneras y bajo diferentes fundamentos como técnica de intervención sobre la locura. En este sentido, es importante remarcar las diferencias que pudieran establecerse en su implementación de acuerdo a las tendencias gubernamentales relativas a lo social.

c. Sobre la *función asilar de custodia*, identificada en los informes de las prácticas, surgen algunos interrogantes. ¿No adquiere la misma otro significado ante el diagnóstico de situaciones de internación por *problemáticas sociales*?, ¿qué sucede con los cruces médico-jurídicos en las condiciones contemporáneas?

En ese sentido, hay que destacar que la privación de derechos –desde su dimensión social y jurídica– en la institución de tutela fue legitimada en función del supuesto de cuidado o de curación, centrado en prácticas hospitalocéntricas. Sin embargo, estas prácticas han generado mayor institucionalización, es decir, respondido con más padecimiento, configurado una vida institucional que reproduce y agudiza sus rasgos.

Dice al respecto Emiliano Galende que “uno de los principales efectos del trastorno mental es el de dañar en el sujeto su capacidad para desarrollar vínculos sociales satisfactorios; la ruptura del lazo social, con el aislamiento físico o simbólico” (1997: 7).

Paradójicamente, la internación prolongada deja de ser un recurso terapéutico eficaz al complementar y redoblar esta situación. En la internación aparecen dinámicas cotidianas diferenciales que definen el modo de circulación de las personas; las rutinas diarias, los modos de vincularse, las dimensiones del espacio y del tiempo cobran nuevas significaciones en un contexto estructurado en torno a la enfermedad, donde los sujetos devienen en “pacientes”. Allí se define un modo de estar con otros, en este caso “pacientes” como ellos, una manera de vincularse entre sí, con el tratamiento y con los profesionales que disponen del mismo, como así también con los que están afuera (la familia, los amigos, el barrio, el lugar de trabajo).

El estar dentro define modos particulares de negaciones respecto del afuera, y los límites de ese afuera son cada vez más restrictivos para las personas con marcada institucionalización, que permanecen como crónicas. (El “afuera” puede referirse incluso a trascender el espacio de la sala, cuestión que también aparece circunscrita a estas personas según algunas reglas de funcionamiento institucional, así como por la reducción de recursos humanos –variable de ajuste de los presupuestos de la política de salud–).

d. Las implicancias de un *modelo productivo* como tratamiento para la enfermedad –supuesto del “trabajo” como práctica moralizadora y



saludable—. Sería necesario profundizar sobre este eje identificando, por un lado, una definición de “trabajo” y, por otro, un análisis de su estatuto contemporáneo. En la atención en salud mental, el *trabajo* ¿es considerado productor de salud en sí mismo o por su capacidad de viabilizar estrategias de sobrevivencia o *poder de compra*? ¿Podemos establecer aquí una línea de tensión entre la actividad subjetiva como proceso de producción —más allá de suvalorización-mercantilización— y la reproducción de las condiciones materiales de existencia? Respuestas a estas preguntas se perfilan en relación a los procesos de *homogeneización* en los tratamientos y en la *institucionalización* subjetiva (*rutina, abandono, inactividad, cronicidad, masificación*).

En los informes del proceso de prácticas, los estudiantes caracterizaron el escenario institucional con el cual se vincularon en el trabajo de campo; enfatizaron allí su visión crítica de la dimensión productiva en la que se ubicaba a los usuarios, la que frecuentemente se limitaba a que estos contribuyeran a la organización cotidiana de su funcionamiento.

Se evidenció que, en el medio institucional, la invocación al trabajo como ocupación que favoreciera la rehabilitación y organización cotidiana de los “pacientes”, avalaba que se los afectase a tareas funcionales al sostenimiento y reproducción del hacer propio del establecimiento. Se repetían “lugares asignados”, identidades cristalizadas sobre la base de criterios utilitarios, sin evaluar propuestas vinculadas con su rehabilitación o sus intereses.

e. El *abordaje biologicista-familiarista*² se sostiene en función de *interpretar-explicar* las situaciones desde esa óptica, dejando por fuera la producción social de salud-enfermedad-atención. Asimismo, esta matriz se expresa también en las respuestas institucionales que suelen estructurar la posibilidad de egreso exclusivamente en torno a la familia o grupo conviviente como “único responsable o recurso válido para la externación”.

La lectura de la realidad institucional de los efectores especializados en salud mental, considerando los ejes antes mencionados, sitúa al

² Aquí se vuelve necesaria una indagación que clarifique los conceptos “biología” y “familia”.



saber psiquiátrico como la forma de conocer e intervenir que estructura el manicomio y que se reproduce, de forma singular, en cada sala o servicio. Desde esta matriz que anuda dimensiones epistemológicas, políticas, económicas y culturales, “lo social”, externo a la institución, no es considerado como constitutivo del proceso salud-enfermedad-atención.

La centralización del tratamiento en el aspecto psicofarmacológico excluye y/o subordina otras dimensiones constitutivas del proceso salud/enfermedad de un sujeto portador de un trastorno mental: su historia de vida, los obstáculos y facilitadores en su vinculación socio-familiar, sus condiciones de vida y la de sus familiares, su proyecto de vida resultan aspectos relevantes en el abordaje de un tratamiento terapéutico integral que son invisibilizados desde una perspectiva netamente médica. (Mendoza, 2003: 3)

En relación a la construcción subjetiva que en dicho ámbito se produce/reproduce, puede identificarse una lógica paternalista que desencadena prácticas de infantilización de los sujetos portadores de padecimiento mental. Este proceso genera un amplio margen de discrecionalidad en la definición de su tratamiento y de las estrategias de intervención a seguir.

Se considera que paternalismo-infantilización es un binomio relacional básico para el mantenimiento del manicomio. Pensar la lógica paternalista implica trascender el saber producido por la medicina psiquiátrica y sus agentes disciplinares, para hacer referencia al constructo de saber-poder-hacer del dispositivo manicomial, que tiene en el discurso psiquiátrico uno de sus pilares, pero que implica, también, la articulación con el discurso jurídico y el paradigma de protección, engarzando una multiplicidad de prácticas y de agentes, entre ellos los trabajadores sociales.

Como institución totalitaria, el manicomio habilita un amplio margen de “capricho” y discrecionalidad que en algunas circunstancias permite un abordaje más singularizado en beneficio del usuario, y en otras limita el “tratamiento” a la compensación farmacológica y al cobijamiento asilar.



La vivencia de las relaciones cotidianas implica saberes y poderes. Los poderes se constituyen e institucionalizan de forma diferenciada, tanto de arriba para abajo, como periféricamente. [...] En innumerables instituciones el acceso a datos, a los trámites, a informaciones, queda a criterios de jefes, profesionales, burócratas que detentan un poder personal, no siempre reglamentario, que controla la circulación de personas y documentos. (Faleiros, 2000: 112)

Otra característica de la articulación y funcionamiento entre las diversas instancias, dependencias y servicios del hospital es la burocratización.

La institución es la maquinaria productivo-distributiva y circuladora-consumidora de burocracia. No es que toda institución lo sea sino que todas tienen el poder de serlo. El dominio burocrático es el del papeleo y de la reiteración de lo formal, pero también se traduce en comportamientos instituidos que transforman las gestiones en portentosas cadenas de montaje de los tiempos modernos institucionales; cada uno en su puesto, cada cual en su función. Todos somos al fin y al cabo, una gran familia. Y en las buenas familias cada cual sabe o debe saber bien el lugar que le corresponde. (Kaminsky, 1990: 13)

Se considera expresión de la burocratización hospitalaria la despreocupación por la calidad de los servicios, así como por las características de los productos institucionales. La evaluación de las prácticas administrativas, técnicas y profesionales no tiene cabida –como política institucional–, ya que la lógica burocrática solo busca garantizar la reproducción y manutención de lo vigente.

En la provincia de Buenos Aires –jurisdicción de referencia de las experiencias y materiales analizados–, rigen con jerarquía constitucional la recientemente sancionada Ley Nacional N.º 26657, de Salud Mental³ y una variedad de tratados internacionales que establece la protección de derechos en el área de salud mental. Sin embargo, no se ha avanzado en constituir un plan provincial para el sector ni en

³ Al momento de concluir la investigación aún no había entrado en vigencia. Publicación 3/12/10. BO N.º 32041.



adecuar la legislación provincial a fin de transformar la concepción tutelar, que legitima el reemplazo del sujeto con padecimiento mental en la toma de decisiones mediante los juicios de interdicción. Es decir, aún no se ha modificado la indisociable complicidad entre discurso psiquiátrico y orden jurídico en el mantenimiento de lo que Agamben (2004) denomina un “verdadero estado de excepción”, donde se admite vulnerar los derechos de los “pacientes” en nombre de su resguardo.

Respecto de los condicionamientos vinculados a características estructurales y coyunturales del sector, lo que surge, en primer término, del análisis de los materiales es la fragmentación de las políticas públicas en materia asistencial y sanitaria. En el área estricta de la salud mental cabe señalar la ausencia o existencia limitada de modalidades asistenciales alternativas a la internación, de una red de dispositivos en niveles de atención previos al hospital neuropsiquiátrico, así como de programas de descentralización que permitan el adecuado acceso a la medicación prescrita. También impacta la ausencia de respuestas integrales, efectivas y en tiempos acordes en otras áreas de las políticas públicas, como niñez y adolescencia, tercera edad, discapacidad, vivienda, así como la falta de concertaciones y protocolos de trabajo que modifiquen la lógica centrada en la derivación y en el repliegue de las instituciones por medio de estrategias de corresponsabilidad con las cuales definir criterios de admisión, competencias y disponibilidad de recursos.

Esto remite al Estado técnico-administrativo definido por Lewkowicz (2003: 39), quien plantea que la lógica estatal de este modelo se caracteriza por un *aislamiento institucional*, lo que deviene en una producción *situacional* de intervenciones que presentan normas inmanentes a cada institución o sector dentro de la misma. En relación a los procesos tendientes al trabajo con usuarios de larga estancia –con sus efectos subjetivos de desvinculación, cronicidad, pérdida de capacidades y de cosificación–, la perspectiva dominante responde a una concepción de enfermedad fuertemente ligada a determinantes biológicos y genéticos en la constitución individual. Y es desde estos determinantes que se leerá la producción de un “paciente crónico y sus déficits”, desdibujando la producción social e institucional del padecimiento y la consecuente responsabilidad frente al deterioro asociado a los “pacientes crónicos”, condicionando, así, el apoyo a las propuestas “alternativas”.



Coincidimos con el planteo de Mendoza sobre la persistencia de una matriz filantrópica en la estructuración de las políticas del sector:

A pesar de los cambios producidos en el orden social, económico y político como así también los avances en el conocimiento de la enfermedad y las formas de tratamiento menos coercitivas, el internamiento de las personas con padecimientos mentales severos continúa siendo el recurso asistencial predominante en la política sanitaria en salud mental en la actualidad. Esta continuidad consideramos que se produce por la persistencia de una matriz filantrópica subyacente en la modalidad de asistencia al continuar rigiéndose por una racionalidad conservadora que sustentan las ideas psiquiátricas. El internamiento sigue siendo la forma más adecuada para recluir y tratar. El disciplinamiento y el control de las conductas desviadas continúan siendo los objetivos vigentes en el tratamiento. La utilización de estrategias educativas y la amenaza permanente de la internación de no cumplir con el tratamiento psicofarmacológico estipulado, son herramientas explícitas que se manejan en el abordaje terapéutico. (2009: 189)

La misma es alimentada/justificada/cuestionada/humanizada por los diferentes cuadros disciplinares y actores que contribuyen a sostener el lugar social del manicomio. Hablar de lugar social permite no perder de vista su funcionalidad como institución de control social, y tratamiento de la marginalidad/pobreza. Y, al mismo tiempo, implica reconocer que el manicomio reproduce las tensiones y contradicciones del orden social que, a su vez, contribuye a mantener. El orden manicomial, más que en un acto, se constituye en un continuo fluir plagado de marchas y contramarchas, donde diversos actores pueden negociar, denunciar, modificar las situaciones dadas o luchar por su mantenimiento, redefiniendo simultáneamente sus márgenes de acción.

La superpoblación de los servicios del hospital y el desmantelamiento de la planta permanente, la falta habitual de recursos asignados, así como la hegemonía de discursos y prácticas psiquiatrizantes, inscriben las prácticas orientadas a cuestionar y transformar lo instituido en la órbita de iniciativas individuales y personalistas, las cuales siguen alejadas de un diagnóstico integral y respetuoso de la situación de los sujetos con padecimiento mental, que permanecen confinados;



esto, en cierta forma, parecería relativizar el impacto de los intentos alternativos.

En este sentido cabe reflexionar respecto a cuáles son las posibilidades reales de un “tratamiento rehabilitador” y cuáles son los límites de las propuestas instituyentes, para lo que es necesario ponerlas en tensión con la asignación de recursos y con los discursos y prácticas que refuerzan la vigencia de la actual modalidad asistencial.

Ello genera, en alguna medida, que estas experiencias también reproduzcan, a fin de preservarse, la fragmentación propia de la lógica manicomial –expresada en el encapsulamiento de los dispositivos– y generen una suerte de espíritu autogestivo, el cual busca atenuar las contradicciones que surgen en el orden manicomial. Esto se manifiesta en el sostenimiento ad honorem de muchas experiencias, en las que se apela a prácticas voluntarias, cuya génesis responde más a iniciativas individuales de algunos profesionales que a una decisión político-institucional o del sector.

Del análisis del material surgen la persistencia del discurso médico como organizador y la subordinación de otras disciplinas respecto al trabajo en equipo o a los postulados de interdisciplinariedad, así como la demanda hacia el trabajador social tendiente a “hacerse cargo de solucionar los problemas que incidan en el programa terapéutico decidido por los profesionales psi” (Bisneto, 2005: 112).

El saber psiquiátrico no se cuestiona sobre las implicancias ideológicas y políticas que todo saber –aun las tecnologías– comprende en su calidad de constructo sociohistórico. La producción de verdad sobre el otro responde a una matriz epistemológica que resuelve el problema de la complejidad de lo social, diferenciándolo de lo estrictamente médico: la identificación, clasificación y tratamiento de lo patológico. De esta manera se naturaliza y deshistoriza la construcción misma de las nosografías psiquiátricas. Esta perspectiva permite desentenderse de las determinaciones inherentes al sujeto que conoce/clasifica, desconocer o minimizar la funcionalidad política de toda práctica social, no reconocer el alcance limitado del saber psiquiátrico.

Por otra parte, en el manicomio lo social se cosifica y profesionaliza. En numerosas oportunidades opera como la gran excusa, ese terreno difuso en donde se coloca lo “complicado”. “Allí se incluye el afuera institucional, la familia, el recorrido vital y sobre todo los recursos para la externación, pero nunca el manicomio como institu-



ción social. En este terreno somos llamados a actuar los trabajadores sociales y/o todos aquellos prestos a oficiar como tales” (López, 2007: 8). Persiste, asimismo, una concepción simplificadora de la realidad al entender que su complejidad puede ser agotada mediante la sumatoria de profesionales y disciplinas. Estas concepciones se constituyen en condicionantes significativos para el trabajo en equipo.

Construcción subjetiva de profesionales, estudiantes, “pacientes” y familiares

La producción institucional por excelencia condice con lo que algunos autores llaman “patología del encierro”: la repetición, la monotonía, la automatización, el empobrecimiento de la creatividad vinculado a la inexistencia de hechos nuevos, la estereotipia, la imposibilidad de elegir hasta lo más elemental –horarios, comida, ropa, actividades–, la imposición de normas siempre caprichosas porque solo importan como ejercicio abusivo del poder, el sometimiento a las figuras poderosas dentro de la institución, el doble discurso, el miedo al cambio, el rechazo por las crisis. “Todo ello conduce a procesos de subjetivación que conducen a sujetos institucionalizados (usuarios y profesionales) sobreadaptados, sometidos, dependientes, que adoptan en general la manipulación como técnica de supervivencia en detrimento de su autonomía” (Pellegrini, 2005: 48).

Sin embargo, la institución manicomial permite el surgimiento de interrelaciones y apuestas tendientes a contrarrestar las prácticas heterónomas precedentemente caracterizadas. Así, en cuanto a los procesos subjetivos de los estudiantes y profesionales, es pertinente resaltar que las intervenciones –realizadas de acuerdo a los objetivos planteados en las prácticas y proyectos analizados– intentaron resignificar los lugares asignados de ciertos actores institucionales, buscando interpelarlos/se desde un lugar alternativo a “las funciones de custodia o instituidas”, a fin de que participasen en las propuestas de trabajo y reorientasen sus prácticas.

Respecto a los procesos subjetivos de los usuarios, dentro de las prácticas analizadas surgieron propuestas para favorecer la emergencia de su singularidad, apelando a su responsabilidad subjetiva mediante la oferta y producción de espacios centrados en la palabra, la recuperación de sus trayectorias vitales y sus vínculos. En las experiencias

en el servicio de externación se promovió la toma de decisiones apoyada en la construcción de estrategias según las propias capacidades. Sin embargo, “el sostenimiento del abordaje terapéutico a partir del binomio indisoluble psiquiatría-psicofármacos ha sido claramente asimilado por los pacientes y sus familiares” (Mendoza, 2009: 190), así como las concepciones deficitarias sobre la locura y los sujetos con padecimiento mental.

Es fundamental en los procesos de atención reconocer que en la internación se conjuga una “constelación de presupuestos afectivos, vinculares, comunitarios, sociales, laborales, institucionales y técnicos que confluyen para sostener o enfrentarse, soportar o adelantarse” (Arrue y Kalinsky, 1996: 198). El trabajo con los referentes vinculares de la persona con padecimiento mental, demanda procedimientos específicos para no producir o agudizar la fragilización de esos lazos, dadas las diferentes significaciones otorgadas al padecimiento y a la internación. Estos aspectos, entre otros, son fundamentales y deben considerarse en las propuestas de abordaje de las situaciones de las personas internadas, sobre todo si se tiene como horizonte crear las condiciones para su externación.

Se visualizó en las producciones de los estudiantes implicados en las experiencias una inclinación hacia lecturas polarizadas entre prácticas de asistencia, centradas en lo manicomial, y prácticas alternativas, denominadas de “desmanicomialización”, sin un análisis de las múltiples implicancias de dicho proceso en la complejidad del escenario institucional.

Ello les dificultó reflexionar sobre la articulación de prácticas profesionales diferenciadas y los llevó a homogeneizarlas, obteniendo enunciados generalizadores de acuerdo a los cuales todos los profesionales estarían determinados por prácticas reforzadoras del manicomio. Cuando caracterizaron las experiencias de trabajo alternativas, las describieron también como aisladas, sin vinculación con el desarrollo de otras prácticas profesionales y sociales, resultando sumamente difícil enmarcarlas en relaciones de poder, en disputas que intentarían definir distintas modalidades de atención.

Sin embargo, la contradicción intrínseca del cotidiano social ha permitido no caer en el abismo de la desesperación e invertir de cierto poder instituyente al “mientras tanto siga el manicomio”. Coincidiendo con Cazzaniga se reconoce que



Existe un componente estructural de dependencia del Trabajo Social a los dispositivos hegemónicos de la intervención social, condición que según el tratamiento teórico a la que la sometamos, nos ofrecerá la posibilidad de comprender los grados de autonomía que puede desplegar la intervención profesional. Persiste una especie de “cuello de botella” heteronomía-autonomía relativa que en las nuevas configuraciones de lo social adquiere un carácter casi dramático para muchos colegas. [...] Es interesante pensar este aspecto ubicando el debate en un enfoque crítico que permita iluminar su dialéctica constitutiva, esto es comprender que participamos de los dispositivos de la intervención social construidos en el escenario capitalista, y por lo tanto la impronta del control social es inherente a esos mismos dispositivos como forma de sostener el orden; lo que no debería significar mimetización profesional a los mismos. En todo caso, aquí entra en juego el concepto de límite como simultaneidad de lo que articula y separa, y la capacidad para construir categorías desde las cuales sea posible interpretar en forma adecuada esa zona gris e “indecidable” que enunciamos como a priori. (2000: 34)

Advertimos en los trabajos una mirada crítica hacia las “funciones asignadas” vinculadas a lo paramédico, donde se remarcó la desvinculación entre pensar, decidir y ejecutar, además de cierta exterioridad respecto al campo de la salud mental, dada la ajenidad frente a los saberes “psi” que lo estructuran. Esta solía devenir en una suerte de resignación acrítica frente a una supuesta vaguedad de las competencias del profesional de Trabajo Social o bien en una adscripción a roles vinculados a tareas predefinidas, que reproducía la reducción de lo social a “objeto de intervención de la profesión”, “o incumbencia exclusiva de la misma”.

Tensiones y desafíos en la práctica del trabajador social

El sistema de atención de la salud mental impacta tan significativamente en todos sus agentes que puede asumirse que no solo inhabilita a los usuarios, sino que también daña a los profesionales y el trabajo. Entendemos, entonces, que el principal desafío es habilitar espacios de

formación y de capacitación permanentes para enfrentar la complejidad y pensar estrategias de acción. Es necesario apropiarnos de dispositivos centrados en la capacitación, análisis y cuestionamiento de las prácticas cotidianas y, por ende, en una evaluación constante. Es decir, la consideramos como parte constitutiva del proceso de trabajo, ya que elucida los aspectos alienados/alienantes de la intervención y hace evidentes la omnipotencia-impotencia como enfoques y perspectivas que sustentan al profesional. Dispositivos que permiten revisar los procedimientos, técnicas, tácticas de la intervención, como así también los posicionamientos teóricos y ético-políticos sostenidos. Es importante posibilitar una labor de “deconstrucción” de lo aparente en la misma. Esto habilita a realizar un trabajo desde lo que Karsz (2007: 182-207) plantea como la “clínica transdisciplinaria”, entendida como un proceso reflexivo sin fin que permita, en la práctica profesional cotidiana, “localizar lo universal de la problemática en lo singular de la experiencia” (AA.VV., 2009).

A continuación se identifican algunas reflexiones, incitando a continuar el análisis.

Sobre el encierro y el trabajo de rehabilitación

Dimensionar el alcance de las intervenciones en el campo exige interpretar las prácticas cotidianas de reclusión manicomial sobre la base de una matriz sociohistórica, que nos permita aprehender el encierro como *modalidad histórica de intervención en lo social*.

Las prácticas basadas en el encierro, constituyen una de las tantas modalidades de intervención de la vertiente socio-asistencial de la cuestión social. Podríamos afirmar que desde las primeras prácticas de encierro, la institucionalidad social que las funda, delimita fronteras en torno a un sistema clasificatorio que distingue lo bueno de lo malo, el pobre vergonzante del virtuoso, el inocente del culpable, el loco del sano, el menor del/la niñ@, el delincuente del buen ciudadano, lo normal de lo patológico, el adaptado y el inadaptado, y en estas divisorias de aguas el encierro capta los polos “negativos” de estas clasificaciones; operando como una suerte de secuestro del conflicto constitutivo de lo social, en un intento de pretender eliminar la misma contradicción. (Serra, 2000: 6)



Pensar el encierro como una tecnología que se “refuncionaliza” históricamente y que responde, por lo tanto, a necesidades diferentes según los contextos, permite considerar intervenciones profesionales que, sin escapar a sus condicionamientos, puedan cuestionarlo. Para ello es vital comprender el carácter eminentemente contradictorio del discurso moderno. Así, la justificación disciplinar-moderna del encierro engarza en una misma prédica prácticas y discursos pedagógicos, terapéuticos y de resocialización que legitiman la reclusión y, al mismo tiempo, habilita reivindicaciones de tipo progresistas o radicales, apoyadas en la defensa de los derechos humanos.

Puede identificarse un ejemplo en los discursos que oponen manicomio-comunidad, exclusión-inclusión: Foucault (1986: 57) plantea que las instituciones de encierro⁴ no tienen como finalidad excluir, sino, por el contrario, fijar a los individuos. Si bien los efectos de estas instituciones son la exclusión del individuo, su finalidad primera es fijarlos a un aparato de normalización. Así, en el mundo del libre intercambio, la reclusión de determinadas categorías de población es indispensable para su buen funcionamiento, ya que el encierro, a la vez que lo salvaguarda –garantizando la paz social–, se propone restituir a los individuos internados la capacidad de trabajar y consumir.

Las prácticas profesionales del Trabajo Social, tanto aquellas “tradicionalmente asignadas” como las más “instituyentes”, se inscriben cotidianamente en esta lógica de *rehabilitar*, *restituir*, *reinsertar* socialmente; de aquí que la normalización de los hombres sea inherente a nuestro ejercicio profesional. Vemos así que el significado de las instituciones de encierro sigue siendo una invitación a mantener tajante la división entre lo normal y lo anormal, entre el integrado y el desintegrado, entre el loco y el sano, entre el niño y el menor, entre el delincuente y el buen ciudadano.

Frente a ello, basta con garantizar la existencia de dispositivos institucionales que establezcan una *normalidad anormal para los re-*

⁴ Hoy, muchos plantean la crisis de las sociedades disciplinarias y sus instituciones tipo. En este marco, podemos interpretar apresuradamente que las estrategias de reforma psiquiátrica que se están formulando cuestionan el encierro como terapéutica de la locura, que contienen una propuesta superadora para los locos; pero el cese de esta tecnología en salud mental quizás implique una “refuncionalización” del encierro y de las poblaciones destinadas a ser su objeto dentro de este campo: psicóticos, retrasados estarán siendo desplazados en agenda por cuadros adictivos o jóvenes “quemados” por el consumo de drogas baratas y altamente deteriorantes.

cluidos, y cooperar con la gestión de sus cuerpos desde nuestros saberes disciplinares para salvaguardar *la normalidad de los normales*. Otro camino es apelar al *histórico posible*: intervenciones que, sin negar su componente normalizador, apunten a generar espacios e iniciativas que potencien la conservación y desarrollo de lo genéricamente humano en cada sujeto, promoviendo la expresión estética y la reflexión ética, el trabajo como medio de realización con otros y la autodeterminación, al menos en la gestión cotidiana de los aspectos vitales. Todo ello sin renunciar a promover la organización de usuarios, familiares y trabajadores en pos de una transformación radical de lo instituido.

Uno de los desafíos de las intervenciones alternativas se vincula a la efectuación de las garantías o del reconocimiento de derechos de los sujetos que se asisten en el área: resaltar el concepto de sujeto como *sujeto de derechos*. Se presenta aquí un punto de tensión: la confrontación entre “paciente” como ‘ciudadano sin derechos’ –o con derechos limitados a un reconocimiento formal– y el concepto moderno de ciudadanía. En consonancia con los planteos de Florencia Serra, consideramos que, más allá de la multiplicidad de discursos disciplinares que van a dar heterogeneidad a la justificación de los encierros:

La especificidad de las intervenciones respecto al enfermo mental, al indigente y al criminal, no es capaz de ocultar la unidad de fondo en las que se estructura el tratamiento de estas tres categorías: La moralización y la regeneración como los principios del encierro en la modernidad se inscriben en una ideología que los abarca y que trasciende los espacios cerrados: la adaptación total del individuo por medio de una coacción generalizada al mundo moderno. (2000: 7)

En la actualidad, la preeminencia de la estrategia de normalización basada en la *mera gestión de los cuerpos y su animalización* aleja aún más a los reclusos de los estándares de autovalimiento, a la vez que, en algunos casos, tiñe de “discapacidad mental” dificultades cotidianas ligadas a la inserción social de las personas con padecimiento psíquico.

Cabe agregar que intervenir en la línea del *posible histórico* comprende necesariamente trabajar sobre estos efectos, así como habilitar espacios en el encierro y rehabilitar capacidades y competencias



cercenadas cotidianamente por la institución. En ello hay dos cosas importantes a tener en cuenta:

-En este trabajo no podemos partir del déficit o de la enfermedad, sino que es necesario potenciar la salud de los sujetos portadores de padecimiento mental, es decir, partir de la humanidad que han logrado conservar, de las estrategias y los artilugios que han podido armar para hacer frente al manicomio. Si algunos de estos sujetos, con su padecimiento (¿mental?) a cuestas, han podido, por propia autogestión, salvaguardar su humanidad en contextos institucionales tan adversos o propensos a la animalización, como profesionales podemos apostar a complementar el rescate de esa potencialidad.

Es frecuente que las personas preserven aptitudes para el trabajo, la creación artística, la producción estética, la capacidad de amar o cuidar otras personas. Sobre estas capacidades podemos apoyarnos en nuestra tarea terapéutica ayudando a desplegar y fortalecer lo de salud presente en cada ser humano. (Pellegrini, 2005: 125)

-De acuerdo con esto, es importante no sobrevalorar nuestro trabajo y tener en cuenta que

la libre circulación de los enfermos en el interior de una estructura sin redes y sin rejas es solo el primer paso de una abertura que debe proyectarse hacia el exterior, si nos limitamos a la libre circulación de los enfermos en el interior de una institución ni el problema del enfermo ni el de la enfermedad se tocan. La abertura es tal solo en la medida en que el exterior reconoce al hospital como propio. (Basaglia, 2005: 25)

Sobre el trabajo para la externación*

Trabajar el proceso de externación requiere tener en cuenta las condiciones de vida de la persona con padecimiento psíquico, comprendiendo no solo su realidad como “paciente”, sino también su

* Para más referencias ver López, María Noelia (2007; 2009).

inscripción social y sus múltiples implicancias. Se trata de no limitar la consideración de las primeras a la segunda, ni de justificar esta última por sus condiciones de vida, es decir, de abordar la situación de las personas lo más integralmente posible.

En este sentido, la tensión adentro-afuera muchas veces opaca no solo la funcionalidad social del *manicomio*, sino la entidad social del *loco*.

Discordamos, pues, con cierta perspectiva garantista de los trabajadores sociales que –en su afán por incluir otras dimensiones en el tratamiento, evitar recaídas y restituir derechos– suele evaluar la externación en términos unilaterales, considerando su adecuación a la estrategia “dominante” –desocupar camas, “hacer lo que nos piden”, etc.–, y reclama, por tanto, un mayor lapso de permanencia institucional. Dicho enfoque limita el análisis de la reclusión manicomial y del sujeto portador de padecimiento mental quien termina siendo, además, portador de padecimiento institucional.

Consideramos que la intención de estos razonamientos es, muchas veces, obrar como un parche subjetivo, tranquilizador ante tanta barbarie: el manicomio se legitima como espacio restitutorio de derechos –alimentación, asilo, etc.–, como un modelo de asistencia hegemónico en salud mental que, en la actual coyuntura, ofrece compensación farmacológica la cual agrega numerosos elementos iatrogénicos, producto de la permanencia en él. El discurso de la protección institucional, del acceso a condiciones un poco más dignas –que remienden trayectorias vulnerables o miserables– deviene una solución sumamente perversa. Debemos preguntarnos a quiénes les sirve este constructo.

Al respecto, nos interesa cerrar este apartado con algunas afirmaciones de Saúl Karsz (2006) que invitan a reflexionar sobre tres matrices históricas que estructuran y funcionan en la práctica de los trabajadores sociales:

Los lemas de cada una de esas tres figuras son la salvación, el hacerse cargo, y el tomar en cuenta. El primero es típico de la caridad (incluso laica). Para la caridad importa menos lo que la gente es de hecho que sobre todo, lo que la gente debe ser (que sea lo que una mujer tiene que ser, etc.). La segunda ya no se dirige a criaturas sino a personas minusválidas. Es un posicionamiento progresista esto de considerar al otro. Ahora bien, se



trata de hacerse cargo (de ella), lo que supone que hay alguien que sabe qué es bueno para esa persona (que le falta una pierna, enganchada con la droga, ligada al marido que la maltrata). Alguien sabe que es bueno para esa persona que se supone reductible y reducida a sus síntomas. [...]. Hacerse cargo quiere decir hacer cosas por la gente. Tomar en cuenta es hacer cosas con la gente. En la caridad se trata de salvar, en hacerse cargo se trata de ayudar porque yo sé que es bueno para ti, en tomar en cuenta se trata de acompañar resignándose al hecho de que la gente de la que uno se ocupa nace su nacimiento, vive su vida y muere su muerte: sola. Se puede acompañar, hacer algunos pasos con el sujeto, a su lado pero no en su lugar. (2006: 18-21)

Este autor plantea la necesidad de reconocer los límites de la práctica profesional –en tanto sus intervenciones son estructuralmente incompletas y necesariamente insatisfactorias–, circunscribiéndola a facilitar la supervivencia por medio de lo material⁵: *el Trabajo Social no puede solucionar*, como ninguna otra profesión, *la vida de la gente*. No obstante, reconoce la función eminentemente ideológica de estas prácticas en la comprensión de los problemas materiales.

Los trabajadores sociales en el manicomio no nos ocupamos del padecimiento mental, sino de sujetos que padecen o transitan una situación de padecimiento psíquico. Y en este sentido ético-político debe plantearse que, aun a costa de la frustración y de la angustia que ello genere, la defensa de los derechos humanos y el respeto del usuario –entendido como sujeto de derechos– distan mucho de ajustarse a la oferta institucional o a los servicios disponibles. No se consiguen mediante la reclusión⁶ manicomial. Esta concepción restringida de los derechos humanos responde “al paradigma de salvación” o a la necesidad de decidir y aportar una respuesta al “otro” minusválido, lo que implica el desconocimiento o la “lectura recortada” no solo de la posición social de la persona con padecimiento psíquico, sino también de nuestra práctica profesional.

⁵ “Material” se usa aquí en el sentido restringido del término. No obstante, para el autor citado la ideología tiene efecto de materialidad.

⁶ Cabe aclarar que no entendemos como “reclusión” la ‘internación en términos de asistencia frente a una crisis’.



El Trabajo Social: lo que nos legitima

Cuando nos referimos a la “base de legitimación” de una profesión, hablamos de aquello que se espera y requiere en sus intervenciones. En este caso, del lugar asignado “a” y edificado “por” los trabajadores sociales, es decir, de lo que construimos en los espacios institucionales, en las condiciones y situaciones donde se desarrolla nuestra tarea, configurada en las singularidades de cada uno de ellos, pero explicable solo a partir de su articulación con las particularidades sociales que marcan inflexiones y redefiniciones en el tipo y la naturaleza de las demandas.

La definición de las bases legitimadoras implica definir los aspectos relevantes de las prácticas que la profesión genera y razonar, a partir de los desafíos cotidianos, sobre las pequeñas aperturas que permitan erosionarlos. Pequeñas aperturas que solo adquirirán relevancia política transformadora si pueden orientarse hacia el fortalecimiento de un proyecto social contrahegemónico.

Si bien existen limitaciones y condicionantes de carácter objetivo que restringen cualquier intención profesional, estos no han de implicar una imposibilidad de cambio, sino, al contrario, exigir la capacidad de problematizar el ejercicio profesional y de cimentar la viabilidad política para su sostenimiento.

Problematizar significa introducir preguntas acerca de lo que sucede, significa transformar un hecho aparentemente intranscendente o habitual en un problema e incorporarlo a un tema mayor de investigación. Estos esquemas teóricos promueven series de preguntas priorizando determinadas relaciones y secundarizando otras. (Guber, 1990: 64)

No es suficiente repetir un a priori discursivo respecto a lo que debería ser una práctica profesional crítica. Por el contrario, se trata de su recuperación reflexiva, de la caracterización del contexto específico donde se realiza, así como de la identificación de los discursos y prácticas que encubren la lógica contradictoria que permea, en este caso, al manicomio. En este sentido se orientan los puntos que se mencionan a continuación.



Lo que nos legitima es nuestro aporte a la posibilidad de la externación por medio de la asistencia, gestión y educación del usuario (Oliva, 2007) y de su medio vincular.

Nuestro lugar en la institución es el de aquel profesional que *debe tratar* “lo social”. Tarea considerada, en la mayoría de los casos, esencial para solicitar el alta, siempre con compensación farmacológica. En términos generales “lo social”, para el modelo médico hegemónico, comprende todas aquellas dimensiones y condicionantes vinculados con el afuera institucional: gestionar los ingresos necesarios para garantizar la subsistencia mínima y la vivienda, contar con referentes que “controlen la adhesión al tratamiento” o, en el caso de los que egresan por su cuenta, reforzar su autovalimiento cotidiano y articularlo con dispositivos institucionales que lo acompañen o le sirvan de referentes —operando como espacios de inserción recreativos, terapéuticos, productivos, etc.—, ofreciendo actividades que apuntalen su organización diaria.

Debemos explicitar cómo la *asistencia-gestión-educación* para la externación sintetiza un anudamiento de intereses, mayoritariamente contradictorios, que enfrentan los requerimientos institucionales con las necesidades y situaciones de vida de los usuarios y de sus familiares. O, en otros términos, cómo el trabajador social configura las estrategias de intervención en el escenario demarcado por dicho enfrentamiento.

En este sentido, puede primar la racionalidad de la acción por la acción misma, desprovista de objetivos y fundamentos que la orienten,⁷ o bien se puede sostenerla problematizando el sentido, el impacto y los límites de la estrategia profesional; lo que también implica comprender la dimensión ideológica que la acompaña:

En el Trabajo Social se elaboran ciertas condiciones ideológicas que contribuyen, o bien a la perpetuación o bien a la

⁷ La racionalidad formal abstracta opera mediante la unilateralidad, reemplazando la procesualidad de lo social por relaciones intelectivas lineales que no permiten reconstruir las necesarias implicaciones entre sus partes. Históricamente esta unilateralidad llevó a la instauración de un paradigma tecnocrático —cuyo interés era preparar profesionales con solvencia operativa y capacitación técnica— caracterizado por un fuerte predominio del *cómo* sobre el *para qué* y el *por qué*. Esto no quiere decir que en dicho paradigma no existan condicionantes teórico-metodológicos ni finalidades políticas. Se trata específicamente de su ocultamiento, de incapacidad profesional para hacer una lectura que trascienda la inmediatez. (Guerra, 2003: 185 y ss.).

transformación de la división social del trabajo; es decir, de las relaciones sociales de producción. Esta es la cuestión en la menor de las palabras que se pronuncian, en el más ordinario de los trámites que se cumplen, en la más íntima de las entrevistas que tienen lugar. Intentamos describir lo que el Trabajo Social hace efectivamente desde siempre: tomar partido al ayudar a ciertas tendencias ideológicas contra otras tendencias ideológicas. Esta toma de posición asume dos formas: confirmación o cuestionamiento. Se trata de *dos efectos-tipos*. Al confirmar o cuestionar las tendencias ideológicas, el Trabajo Social las hace avanzar o por el contrario retroceder. Valoriza otras maneras de pensar, de sentir y de obrar, cuando cuestiona a las que ya operan. No se limitan a constatar lo que existe. Opera, corta, refuerza y desplaza. El Trabajo Social no es neutro. Es por eso que existe cotidianamente con poder. Se trata de una práctica con sus riesgos. (Karsz, s. f.: 32)

Es necesario superar una práctica que se resuelve en la inmediatez y el pragmatismo, en la reiteración de procedimientos formalizados en abstracto y que revelan su indiferenciación operativa. Así, el trabajo en la sala exige el cuestionamiento sobre nuestro lugar como agentes profesionales, sobre por qué y cómo tratamos la externación y, fundamentalmente, qué buscamos producir sobre, para o con ese “otro”. Reconocernos como sujetos contradictorios y sociohistóricos relaciona nuestra tarea con ideologías disímiles y a veces antagónicas: implica dejar de considerar que todas nuestras acciones responderán necesariamente a la matriz teórico-ideológica elegida, en otras palabras, movernos de la certeza para reflexionar sobre lo que cotidianamente hacemos.

La fragmentación del conocimiento de la realidad social, así como del diseño de las políticas sociales, condiciona las intervenciones profesionales en el campo de la salud mental, favoreciendo aquellas acotadas e inmediatas y dificultando la articulación entre las distintas disciplinas.

Sin embargo, se puede pensar en otras instancias, superadoras de la burocratización, como la tendencia participativa, donde el trabajador y el usuario tienen un papel preponderante en el desarrollo de la gestión de recursos,⁸ básicamente si se la toma como un derecho de los usuarios.

⁸ “quienes tienen el poder político son quienes definen los fondos de la política



Es decir, que en el encuentro con el usuario es posible traspasar la supuesta linealidad entre el diseño de las políticas sociales y la ejecución de las mismas, dado que en esta brecha entra en juego el posicionamiento del profesional. El trabajador social no solo ejecuta sino que también le da un sentido y una forma en función de los objetivos de trabajo, si bien la política social en materia de salud mental, está pensada de acuerdo a modelos alejados de la vida cotidiana de los/las destinatarios de dichas políticas. Depende del profesional la adaptación y el sentido que se otorga a la administración de dichas políticas en el hospital. (AA. VV., 2009: 3)

La adhesión al discurso disciplinar

Demasiado a menudo representadas como inconsistentes, las prácticas sociales tienen en realidad el gran mérito de ser transdisciplinarias. A la vez más allá y más acá de las fronteras disciplinarias.

SAÚL KARSZ

Cuando, desde su práctica, el trabajador social reproduce lecturas de la realidad “como un dato no cuestionable el asistente social tiene la sensación de estar presente en segmentos particulares y particularizados de la realidad apropiados por las varias disciplinas sin haber reconocido su lugar” (Iamamoto, 1997: 145).

Coincidimos con Netto (1997: 105) en que esto lleva a la desesperación por legitimarse mediante la manipulación de variables empíricas y por tratar de agilizar los procedimientos técnico-administrativos. Otras de las dificultades son la fragmentación que subyace en el abordaje de la cuestión social y cómo esta se reproduce en las lógicas institucionales y se corresponde con una especialización profesional que, al ser ilusoria

social. Pero no se puede ignorar que la propia política social nos plantea espacios de participación de los usuarios. Esto requiere de un estudio para no perder de vista que los trabajadores sociales tienen en su intervención la posibilidad de darle direccionalidad a esos espacios” (Oliva, 2000: 10).



en lo cotidiano, alimenta la reducción de lo social a la asistencia.

Desde este enfoque, también se segmenta la realidad en espacios donde nos correspondería intervenir en una esfera “social”, “deseconómica” y “despolitizada”, aislando los problemas sociales entre sí y de sus causas fundamentales.

Este abordaje de las problemáticas es coherente con la separación teoría-práctica y con la reducción de la teoría a la mera sistematización-diagnóstico.

Es fundamental reconocer los condicionantes de nuestro lugar de inserción, el cual debe construirse a partir de un análisis crítico de las respuestas institucionales existentes y de la perspectiva desde la que el servicio social participa en ellas. Este no puede desconocer la demanda institucional y debe explicitar un referente teórico-metodológico, de orientación ético-política distinta a la hegemónica, desde el cual interpelar la problemática.

Profesionalmente, podríamos dejar de lado cualquier contradicción y admitir que nuestra especificidad es “lo social”; pero esta es una perspectiva cómoda –válida únicamente para análisis endógenos, los cuales son sumamente reduccionistas y reproductores de las respuestas institucionales conservadoras–, que nos entrapa muchas veces en una carrera de eficiencia “a secas”, sin ningún tipo de análisis, o en otros casos en una crítica estéril contra lo establecido, que abona el descuido de los escenarios institucionales, dejándonos al margen de las “negociaciones” que se dan en todo establecimiento para definir respuestas y sistemas de organización. La *aceptación de que la especificidad del Trabajo Social es lo social* lleva habitualmente a que los trabajadores sociales se responsabilicen de todas aquellas cuestiones que los demás actores institucionales consideran no pertinentes a su ámbito profesional.

En las instituciones está instalada la mirada disciplinar, pero esto no determina que debamos aceptarla, consintiendo que nuestro objeto sea lo social como “cosa”.

Los organismos institucionales dependen de la adhesión por lo menos pasiva de sus agentes para lograr las metas y estrategias de clase que implementan, pero es a partir de la contradicción que permea cada institución, y de las competencias que el trabajador social desarrolle, que este puede a partir del cono-



cimiento de las condiciones del ejercicio profesional orientar la misma. (Iamamoto, 1997: 186)

Algunos puntos para reconsiderar la interdisciplina

Reflexionar acerca de lo interdisciplinar en el ámbito de la salud mental demarca un entramado de determinantes políticos, epistemológicos, ontológicos y económico-organizacionales que estructuran un campo compartido con un real que nos interpela y es interpelado singularmente. Según Karsz:

se torna imprescindible que las tensiones entre la clínica psicológica que es necesaria y la clínica de la intervención social que se nos presenta como indispensable, no se oculten; si sus convergencias y divergencias aparecen con nitidez pueden hacer sinergias y reconocerse las deudas recíprocas –teóricas y prácticas– que enlazan y separan a los trabajadores sociales e intervinientes psi. Evitar las relaciones de amo a vasallos, para construir alianzas críticas. (2007: 168)

Pensar la cuestión desde una perspectiva sociohistórica, y no meramente voluntarista, permite también considerar las transformaciones posibles. Contrariamente, suele caerse en “una especie de hiperinflación doctrinal por la cual [...] se pretenden a veces tan colosales finalidades como torcer el rumbo (disciplinario) que habría tenido todo el pensamiento de Occidente” (Follari, 2006: 15).

Ahora bien, sostener una propuesta interdisciplinaria exige algo más que el respeto por el trabajo de otros profesionales con dominios disciplinares diversos. Frecuentemente se cae en el aditamento o la multidisciplinaria, asentados en una matriz individualista que, en el mejor de los casos, se limita a establecer acuerdos convivenciales. En otro sentido, la singularidad –entendida como síntesis única y dinámica mediada por una particularidad sociohistórica– amplía el plan de trabajo más allá de la coexistencia pacífica. Impone explorar la inscripción profesional en un campo en devenir y la orientación política de nuestra práctica.

Es necesario abandonar la perspectiva disciplinar por una interdisciplinar. Para ello debe alimentarse la reflexión epistemológica. En este

sentido, asumimos que el conocimiento científico refiere a la producción rigurosa de saberes sujetos a refutación, provisorios. Esto no implica renunciar a la exigencia de objetividad, sin embargo, objetividad no es neutralidad. La primera es necesaria; la segunda, imposible. Debe reconocerse la disparidad entre los objetos disciplinares y lo real, entre conocimiento y verdad. Reconocer, también, los límites y posibilidad del conocimiento científico, para no confundir la organización hegemónica –del conocimiento– con la única organización posible.

Poner el acento –antes que en los elementos internos– en las relaciones configurantes de las problemáticas, estructuradas y estructurantes, del campo de la salud mental parece ser, a nuestro juicio, uno de los desafíos pendientes.

Entendemos también que la cuestión interdisciplinar comprende niveles jerarquizados y mutuamente implicados. En consecuencia, no alcanza con abogar por otra epistemología o reconocer la complejidad como carácter ontológico de lo real. Para el cambio en la manera de encarar la producción de conocimiento y las prácticas de los equipos asistenciales, se requiere una suma de competencias y actitudes, de espacios y herramientas, ausentes en la mayoría de las instituciones de salud; en síntesis, fundar una nueva instrumentalidad. En relación con esto, Galende plantea que “cada miembro del equipo [debe poder] asumir las funciones específicas a su formación profesional en cuanto provee una coherencia de sus esquemas de comprensión y procedimientos racionales, y a la vez estar dispuesto a la movilidad que requiere comprender las otras dimensiones en juego y adquirir la capacidad de opinar e intervenir sobre ellas” (1997: 5).

La viabilidad de este cambio depende, en gran medida, reconocer y recuperar lo cotidiano sin desanclar las propuestas de los contextos y escenarios socioinstitucionales ni, tampoco, obviar a los sujetos que les dan vida. Stolkiner plantea que

las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Resulta necesario resaltar lo obvio: un equipo interdisciplinario es un grupo. Debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. Lo primero, y más evidente, es que un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente. (1999: 199)



Así, la interdisciplina se debate en la dialéctica de lo posible y lo imposible, del cotidiano institucional y la tendencia social, de los actores y la estructura. Exige rupturas de los agentes en términos de las lógicas y disputas políticas que subyacen al desarrollo del conocimiento y los campos profesionales. Exige ser entendida desde una lógica procesual. En los trabajos de los estudiantes, pensar en lo interdisciplinario aparece como un requerimiento al analizar las prácticas que se producen en la atención de salud mental. Sin embargo, dicho análisis se reduce a su presencia o ausencia en tanto algo instituido, pero no se lo evalúa como proceso a construir que involucra múltiples condicionamientos disciplinares político-ideológicos puestos en juego en un escenario institucional.

Cuando el sujeto es un accesorio del enfermo

Concebimos al sujeto desde una perspectiva integral, con proyectos, historia, inscripción particular. Aprehendemos su situación como emergente que expresa la dificultad cotidiana de un individuo, que se inscribe en la clase trabajadora, frente a una coyuntura específica como lo es el padecimiento mental.

Por otra parte, entender a los “pacientes” como sujetos de derechos no se agota en una declaración de principios, sino que amplía las posibilidades –recursos institucionales, legislación, organismos de derechos humanos, etc.– y el arco de potenciales intervenciones. Es importante tener en cuenta que el derecho a la salud no es solo la atención médica y que la problemática encarnada en este grupo de individuos no puede ser solucionada por una institución o por un conjunto de personas o profesionales específicos.

Habitualmente, en las argumentaciones profesionales sostenemos la concepción del “paciente” como sujeto sociohistórico, adhiriendo a la necesidad de historizar, recuperar aspectos de su cotidianeidad, sus expectativas, su modo de vida, su recorrido vital. Estos se vuelven aportes para él, en tanto podamos invertir la lógica de producción de los mismos que se centra en la enfermedad.

No se trata de complementar la maquinaria de registro institucional con información cualitativa. El abordaje no es superador ni se complejiza mágicamente porque se conozca *más del sujeto enfermo*. La historización



del otro se transforma en mero aditamento si la definición de la estrategia profesional continúa centrándose en él como enfermo; en todo caso se aportarán más datos para identificar los desencadenantes de la enfermedad.

Tampoco se pretende negar el padecimiento mental ni inscribirse en una concepción romántica de la locura. En todo caso, se trata de resituar el lugar de la enfermedad como constructo, en el cuestionamiento de la intervención profesional. El padecimiento es la coyuntura existencial que nos habilita y que, al mismo tiempo, obstruye el encuentro con el otro como sujeto sociohistórico.

En este sentido, es importante recuperar los aportes del saber psiquiátrico para evaluar las limitaciones que el padecimiento mental impone en la vinculación social, el autovalimiento, el pronóstico y las necesidades de cuidado. No obstante, en muchos casos la internación o las dificultades en la externación no obedecen a la dolencia misma, sino a recorridos marginales precarios material y afectivamente.

En el manicomio no puede negarse la *enfermedad*, ni ignorar *el diagnóstico*. Se asumen como condición de la intervención. Refieren una relación conflictiva del sujeto con el medio social, ayudan a caracterizar la forma de presentación de un padecer subjetivo, pero, bajo ningún concepto, agotan el padecimiento o subsumen en dicho constructo al individuo.

Con la intención de restar protagonismo a la enfermedad y resituar al sujeto de la intervención profesional, debemos preguntarnos quiénes son los que llegan al manicomio, quiénes son los que permanecen en él.

Al evaluar los casos singulares, es habitual encontrarse defendiendo *los efectos positivos del manicomio* para algunos usuarios, en comparación con la situación de calle o el conflicto familiar. Estas evaluaciones ayudan a visualizar la estrecha vinculación de la institución manicomial con un contexto sociohistórico –caracterizado por la depreciación de la vida humana, por el incremento de amplios contingentes de “inútiles para el mundo”– donde, como alertan algunos autores, avanza la psiquiatrización de los “problemas sociales” (Dos Santos Rosa, 2000: 286).

Nos enfrentamos con angustiantes encrucijadas éticas, pues, en los tiempos actuales, para muchos de los sujetos con los trabajamos cotidianamente, cargar con el estigma de “enfermo mental” se constituye en la única posibilidad de acceder a techo, comida y afecto.⁹

⁹ Nos referimos al reconocimiento y consideración del otro, incluso en términos



¿La solución es reforzar el paternalismo manicomial, alimentar el hospitalismo?¹⁰ Los márgenes de acción y las alternativas al manicomio son acotados, por su parte, si en principio soluciona el sustento diario, la internación contribuye progresivamente a cortar todo vínculo con el “afuera”.

Ante este panorama es necesario mantener vigente la pregunta: ¿qué es lo que brinda el manicomio y qué resigna, al constituirse como respuesta hegemónica en salud mental?

Los que diariamente intentamos ampliar el horizonte que debe contemplar la atención de las personas con padecimiento psíquico, sostenemos que la respuesta institucional necesita superar la compensación farmacológica, que es necesario incluir al medio vincular en el tratamiento.

Sin embargo, dichos argumentos operan como arma de doble filo –sobre todo si no aspiramos a que nuestras intervenciones denuncien los vacíos institucionales, si reproducimos acriticamente el discurso de la protección y la cura–, en el contexto actual y teniendo en cuenta la funcionalidad sociohistórica del manicomio, pueden limitarse a revitalizar, en el largo plazo, *el orden manicomial como respuesta social y humanamente válida*.

Nos movemos entre la externación compulsiva –exclusión por expulsión– y la exclusión por reclusión (Lewkowicz, Cantarelli, 2003: 56); ambas lógicas exceden al manicomio, pero lo implican y nos obligan a reconsiderar exhaustivamente nuestra intervención profesional. En este sentido, los objetivos parecen remitirse a aspectos ligados a la sobrevivencia y alejarse cada vez más de la conquista de autonomía y la reivindicación de derechos.

Las reformas y los aires de cambio

A modo de reflexiones finales, nos interesa destacar la necesidad de pensar lo manicomial de acuerdo a una lógica que trascienda, en su generación y en sus efectos, al manicomio mismo y que permee

afectivos.

¹⁰ Hospitalismo: situación de reinternaciones o de permanencia en el ambiente hospitalario sin recomendación clínica, en el que hay un deseo consciente o inconsciente de ser cuidado por la institución (Dos Santos Rosa, 2000: 281).



también las propuestas que buscan transformarlo o aniquilarlo. El punto es que no hablamos de dos realidades o de actores diferentes, por eso, una de las dificultades y los desafíos que tenemos como profesionales es recuperar esta tensión entre ambas como requisito para pensamiento y acción.

Con respecto a la coyuntura actual, sería reduccionismo instalarnos tanto en la certeza de la queja como en la defensa pasional del proceso, que se está iniciando, “de reformar en salud mental”. Ello no significa que no apoyemos este último ni que defendamos la manutención del manicomio. La preocupación gira en torno a la clausura del pensamiento. En este sentido, el desarrollo del trabajo se asienta en una certeza: el manicomio, como modalidad asistencial en salud mental, es aberrante. Pero es necesario preguntar sobre el basamento actual de esta certeza y, al mismo tiempo, estar alertas para que la misma no clausure el pensamiento sobre lo instituido ni sobre lo que se hace para superarlo.

Emiliano Galende nos advierte, con respecto a las radicales transformaciones sociales, que deberían ser contempladas por los programas de reforma, en tanto no alcanza con la incorporación de “cierta mirada social de los problemas”. En este sentido, plantea:

Es preciso estar advertidos acerca de que las características de la nueva situación no son la respuesta simple al contexto económico y social. La crisis y empobrecimiento de sectores medios, el desempleo, las nuevas formas de marginación social [...], no constituye un contexto que rodee y determine la experiencia de los individuos y sus sufrimientos mentales. Por el contrario se está construyendo a través de estos cambios en la economía, la sociedad y la transformación de las funciones del Estado, un nuevo texto social en la Argentina, cuyas letras van configurando nuevos modos de ser de las personas, nuevas modalidades de relación social, de vínculos básicos de pareja, de amistad, filiales que incluyen en su funcionamiento estos nuevos discursos sociales. (2000: 11)

Asimismo, es necesario realizar una recuperación crítica –desde una perspectiva sociohistórica– del orden manicomial a fin de que los programas de reforma contemplen modificaciones no solo en la modalidad de asistencia, sino también la reforma del sistema jurídico



tutelar vigente, el cual, en nombre de la protección, se vuelve en muchos casos obturador de los procesos de rehabilitación que apelan a la responsabilidad subjetiva. También es preciso reclamar que el Estado brinde sistemas de apoyo en la toma de decisiones, considerando la singularidad de los usuarios, y la interdependencia entre los derechos reconocidos y la atención de la salud en su integralidad.

Bibliografía

- AA. VV. (2009, junio). “Reflexiones de la práctica profesional en el manicomio: la residencia como espacio de trabajo en equipo”. Ponencia presentada en VII Jornadas Bonaerenses de Trabajo Social “A 20 años de la Ley de Ejercicio Profesional. Hacia la consolidación de una profesión autónoma y responsable”, Villa Gesell.
- Arrúe, W. y Kalinsky, B. (1996). *Claves antropológicas de la salud. El conocimiento en una realidad intercultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Basaglia, F. (2005). *La condena de ser loco y pobre. Alternativas al manicomio*. Buenos Aires: Topía, Colección Fichas para el siglo XXI.
- Bisneto, J. (julio 2005). “Un análisis de la práctica del Servicio Social en salud mental”. *Revista Servicio Social y Sociedad*, (82), año XXVI, 110-130. Sao Pablo: Cortez.
- Borgianni, E., Guerra, Y. y Montaña, C. (2003). *Servicio social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo: Cortez Editora.
- Cazzaniga, S. (2000). “Acerca del control, la autonomía y el reconocimiento de derechos”. *Revista Desde el Fondo*, (20), 21-29. FTS, UNER.
- Cazzaniga, S. (2001). “El abordaje desde la singularidad”. *Revista Desde el Fondo*, (22), 11-17. FTS, UNER.
- Dos Santos Rosa, L. C. (2000). “As Condições da família brasileira de baixa renda no provimento de cuidados como portador de transtorno mental” (pp. 263-288). En Vasconcelos E. (comp.). *Saude e Serviço social: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade*. San Pablo: Cortez Editora.
- Duarte, S. (2007, septiembre). “Proyecto Club Social”. Proyecto de creación de dispositivo institucional. HIEAC Dr. A. Korn. Docu-



- mento presentado en la postulación al cargo de coordinadora del Club Social en el HIEAC Dr. Alejandro Korn, Romero, La Plata.
- Faleiros V. (2000). “La cuestión de la metodología en Servicio Social: reproducirse y representarse”. En Borgiani, E. y Montañó, C. (comp.). *Metodología y servicio social: hoy en debate* (pp.105-119). San Pablo: Cortez Editora.
- Follari, R. (2006, abril). “La interdisciplina revisitada”. *Revista Anales de la Educación Común*, 2(3), 7-17. Tercer siglo.
- Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*, México: Gedisa.
- Galende, E. (1997). “Roles profesionales en cuidados interdisciplinares”. Ponencia presentada en el XIX Congreso Asociación de Psiquiatras de América Latina. Mar del Plata.
- (2000). “La situación de la salud mental en la Argentina”. Lanús: sin publicar.
- Galende, E. y Kraut, A. (2006). *El Sufrimiento Mental. El poder, la ley y los derechos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Guber, R. (1990). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Guerra Y. (2003). “Instrumentalidad del proceso de trabajo y Servicio Social”. En Guerra, Y., Borgiani, E. y Montañó, C. *Servicio Social Crítico*. San Pablo: Cortez Editora.
- Iamamoto, M. (1997). *Servicio social y división del trabajo*. San Pablo: Cortez Editora.
- (2003). *El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. San Pablo: Cortez Editora.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Karsz, S. (2006). “Pero ¿Qué es el Trabajo Social?”. *La Investigación en TS*, 5, 9-28. FTS- UNER.
- (2007). *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- (s. f.). ¿Qué es lo social? [Conferencia]. S. d.: sin publicar.
- Lewkowicz, I., Cantarelli, M. y Grupo12 (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- López, M. N. (2009, diciembre). “¿Qué es eso de la interdisciplina...? Una lectura desde la práctica profesional en dispositivos manico-



- miales”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Residentes de Salud Mental de la Provincia de Buenos Aires (Trabajo Social, Psiquiatría, Psicología). Facultad de Trabajo Social, UNLP.
- (2007, diciembre). “Intervención profesional en salud mental: aportes analíticos a partir de una experiencia de rotación”. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Residentes de Salud Mental de la Provincia de Buenos Aires (Trabajo Social, Psiquiatría, Psicología). Facultad de Ciencias Médicas, UNLP.
- Mantilla, M. J. (2008). “La internación psiquiátrica, un análisis sobre el paradigma de la peligrosidad”. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Misiones.
- Mendoza, M. (2009). *Crítica a la modalidad de asistencia en salud mental*. Luján: Editorial Mate Amargo-UNLu.
- (2003). “La modalidad de atención en salud mental: Aproximación analítica desde la intervención del Trabajo Social”. Ponencia presentada en las II Jornadas de Investigación: La investigación del Trabajo Social en el actual contexto latinoamericano. Paraná, Entre Ríos.
- Menéndez, E. (1994). “La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional?”. *Revista Alteridades*, 4(7), 71-83. En línea: <<http://realyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74711357008>>. Consultado en febrero de 2011.
- Netto, J. P. (1997). *Capitalismo monopolista y servicio social*. San Pablo: Cortez Editora.
- Oliva A. (2000). “Elementos para el análisis de las contradicciones en la práctica profesional de los trabajadores sociales”. Tandil: Facultad de Ciencias Humanas, UniCen.
- (2007). *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis de las modalidades de intervención en Argentina*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Pellegrini, J. (2005). *Cuando el manicomio ya no está...* San Luis: Fundación Gerónima.
- Rovere, M. (1999). *Redes en salud: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Rosario: Secretaría de Salud Pública-AMR, Instituto Lazarte.
- Serra, F. y Schmuck S. (2008). “Sustitución de lógicas manicomiales: De las perplejidades a los desafíos”. Ponencia presentada en las XXII Jornadas de Residentes de Salud Mental de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

- Serra, F. y Schmuck S. (2000). “La cuestión social asilada. Notas sobre las prácticas de encierro en el abordaje de lo social”. *Revista Desde el Fondo*, 18. Publicación de la FTS-UNER. En línea: <http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/18.html>. Consultado en febrero de 2010.
- Stolkiner, A. (1999). “La interdisciplina entre la epistemología y las prácticas”. En línea: <<http://www.campopsi.com.ar/interdisciplina.htm>>. Consultado en febrero de 2010.

Conclusiones

Este libro sintetiza de algún modo nuestra apuesta.

Apuesta política de socializar la producción teórica que cotidianamente realizamos en la universidad pública, y que solo adquiere sentido al ponerla en diálogo con nuestros lectores para que sea completada, criticada, enriquecida, resignificada, revalorizando el sentido estratégico del conocimiento para transformar nuestras sociedades.

Las experiencias estudiadas indican cómo las profundas transformaciones económicas, socioculturales e identitarias trastocan el sentido de las instituciones, manifestándose tanto en su propia estructura como en los cruces interinstitucionales que, cotidianamente, reajustan su dinámica; mutaciones que alcanzan también al Trabajo Social, por eso, quienes nos hemos formado como profesionales en esta disciplina sentimos la necesidad de enriquecer nuestros marcos conceptuales y metodológicos, para comprender y enunciar teóricamente las problemáticas sobre las que intervenimos. Un campo de conocimiento debe potenciar su capacidad no solo de emprender prácticas inéditas, sino



también de incidir en el enfoque de las cuestiones, anticipándose a las demandas que el contexto le impone.

Desarrollamos la investigación trazando un recorrido analítico de perspectiva sociohistórica, para demostrar los modos en que es producida la subjetividad en el escenario actual, así como las significaciones imaginarias sociales que permiten comprenderla en su acontecer como proceso colectivo, atravesado por dimensiones económicas, políticas, ideológicas, deseantes.

La subjetividad es posible dentro de procesos de producción y reproducción ideológica, inscriptos en tiempos y espacios sociohistóricos particulares que remiten a la construcción social de los sujetos, trascendiendo su constitución psíquica. Si bien asistimos a un nuevo ordenamiento social, donde indudablemente hay cambios en las instituciones y, en consecuencia, en la subjetividad, es importante discutir desde nuestra disciplina ciertos enunciados “universales” reconociéndolos como núcleos problemáticos que se resisten al pensamiento unidisciplinar.

Tomamos para este cierre dos ejes que consideramos centrales tanto en nuestra investigación como en la construcción de subjetividades. Por un lado, las transformaciones de dos instituciones paradigmáticas de la modernidad: la familia y el Estado; ambas son transversales a los campos estudiados, ya que en ellas se condensan los rasgos centrales de las subjetividades contemporáneas. Por otro, las implicaciones de la universidad pública en este mismo proceso, dado que fue en ella donde surgieron los interrogantes que dieron origen al trabajo de investigación.

Claroscuro, metamorfosis... familia(s) en vez de “familia”, dificultades en los profesionales para mirar estas familias sin apelar a significaciones viejas, a modelos ideales, hegemónicos en otros tiempos, casi inexistentes en la actualidad.

La estructura familiar de la modernidad, portadora de funciones fijas y lugares establecidos que no había “más que ocupar”, dándoles alguna impronta personal, ya no es tal. Las tramas vinculares actuales, no corresponden al ordenamiento normalizado y rígido de la *familia tradicional*, sino a múltiples arreglos caracterizados por su fluidez. Las significaciones se reconfiguran en relación a la capacidad de un grupo domestico de “cuidar” a sus miembros. No se iguala “matrimo-



nio” –legal o religioso, impregnado del supuesto de perdurabilidad– a “familia”, se reconocen diferentes formas de convivencia y modos de crianza, las parejas del mismo sexo tienen reconocimiento y estatuto legal. En estos tiempos el *para siempre* pareciera haber sido destituido, tensionado por lo imprevisible, lo aleatorio, lo azaroso.

Sin embargo, a pesar de que la familia no se constituye de igual modo ni significa lo mismo para los sujetos que la conforman, no desaparece como institución. Es quizás la que más se ha transformado en los últimos cincuenta años, pero es, al mismo tiempo, una significación que –aun mutada– interpela y es interpelada por el conjunto de la vida social como un lugar central de la constitución subjetiva. De hecho, convive y transita por las demás instituciones –salud, salud mental, niñez, educación– aquí tratadas. La familia es un ejemplo paradigmático del quiebre del imaginario social que hemos intentando describir a lo largo de este trabajo.

También el Estado-nación atraviesa un quiebre en tanto significación imaginaria, una descomposición de sus instituciones y de su lugar como metainstitución, dadora de sentido e identidad a los sujetos. La comprensión de este quiebre ha sido usina permanente de debates para el equipo investigador, debates no saldados por la fertilidad de su polémica y por la complejidad y diversidad de expresiones que reviste el proceso.

Si algo quisimos evitar a lo largo del proceso, y lógicamente en estas palabras de cierre, es la apelación a afirmaciones polarizadas y la tentación de las lecturas simplificadoras.

Retomamos la idea gramsciana de Estado ampliado y desde allí procuramos comprender que las transformaciones son la resultante de la correlación de fuerzas sociales en pugna –tanto en el ámbito nacional como internacional– y de las alianzas que las diferentes clases o fracciones de clases sostienen para imponer su hegemonía. Hegemonía que supone no solo dominación económica sino también simbólica, en una lógica solo escindible en el plano analítico.

El Estado-nación y su red institucional se vaciaron material y simbólicamente. En el proceso argentino, en particular, señalaremos que el vaciamiento fue iniciado por la dictadura militar, mediante múltiples marcas, pero centralmente por la asunción antitética de su función simbólica: ser el aparato del terrorismo en vez del de la protección de los ciudadanos, y posteriormente consolidado, en la década



del noventa, por medio de la mercantilización de los derechos y la “cesión” estatal de áreas estratégicas al mercado.

Si bien a partir del año 2003 pudimos observar una mayor autonomía del Estado en relación a la toma de ciertas decisiones estratégicas y a la promoción de una reactivación productiva, es engañoso hablar de un “regreso del Estado”. Coincidimos con Carlos Vilas en afirmar que

el Estado que hoy despliega intervenciones directas, regulaciones y reorientaciones de los procesos de acumulación y distribución de excedentes, no es el Estado desarrollista o populista de la segunda mitad de siglo XX, por más que algunas de sus modalidades de gestión, y sobre todo algunos de los objetivos de sus estrategias y políticas, guarden ciertas similitudes con los de aquel capitalismo más equilibrado y distributivo que fue decisivo en la democratización y la industrialización de un buen número de sociedades latinoamericanas. (2011: 13)

Es decir, a pesar de esta “recuperación” de la institucionalidad estatal, el cambio de orientación, los nuevos instrumentos de gestión y la redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado se edifican sobre las profundas transformaciones instaladas por el neoliberalismo en la década de los años noventa. Cabe recordar que muchos de los gobiernos actuales de Latinoamérica surgieron de las profundas crisis que afectaron a los países de la región, ahondadas por la ideología neoliberal y su materialización en el sistema político, que generó una drástica conflictividad social.

De este modo, según Vilas, los procesos institucionales “post-neoliberales” no solo refieren a una cuestión cronológica, sino también, y principalmente, a la configuración efectiva de los escenarios políticos y a la identidad de sus principales actores, muchos de los cuales detentan aún gran poderío económico y capacidad de incidir en la opinión pública, obstaculizando los procesos de reforma mediante mecanismos contruados en políticas neoliberales. Otros, en cambio, intentan fortalecerse a través de los procesos de integración regional por ejemplo, que permiten establecer acuerdos de cooperación productiva y coordinar acciones de política exterior, incrementando los márgenes de acción en el plano nacional e internacional.

Finalmente, nos interesa hacer foco en cómo estas transformaciones en la red institucional estatal afectan a la institución universitaria, cuyas



prácticas contribuyen también a la producción de subjetividades. El acto educativo es constitutivamente político y, desde nuestra perspectiva, debe fortalecer procesos cognitivos y sociales emancipadores, redefiniendo prácticas y currículos en la enseñanza de las disciplinas, asumiendo el carácter provisional del conocimiento. Ello nos exige una ruptura con aquellas miradas cristalizadas, clasificatorias, portadoras de comprensiones tácitas que obturan el acceso a la cultura como posibilitadora de filiaciones simbólicas. Y, al mismo tiempo, nos coloca ante el desafío de comprender que las narrativas disciplinares son producidas por las subjetividades presentes, y que el rol fundamental de la universidad es la producción de conocimientos al servicio de la sociedad.

Esta última reflexión llevó a que la investigación realizada permitiera mostrar in situ la relación entre docencia, investigación y extensión, en un movimiento complejo y dialéctico de reflexión y análisis sobre el trabajo, propiciando la transferencia de conocimientos en un diálogo permanente que retroalimentó el sentido crítico de la relación entre la universidad y la sociedad.

El vaciamiento de las instituciones, analizado en los capítulos que compartimos en este libro, nos cuestiona en nuestra condición de formadores universitarios, y nos coloca ante el imperativo ético de examinar de modo propositivo nuestras prácticas, sobre todo el sesgo dogmático que muchas veces asumen.

Un ejemplo de la apropiación dogmática de algunas categorías conceptuales lo constituye la *idea de complejidad*: si bien la misma es definida en términos teóricos, no es recreada como categoría de análisis que permita dilucidar los procesos concretos que tienen lugar en las instituciones. Pareciera que implícitamente subyace una ilusión de transparencia acerca del contenido de ciertos discursos configurados como hegemónicos. No es posible enunciar un trabajo desde la perspectiva de complejidad, si las instituciones se siguen concibiendo y organizando como un sistema cerrado, a partir de esquemas simplificadores de la realidad. El desafío es comprenderlas como sistemas abiertos, que muestren las interacciones e interrelaciones entre sus componentes y actores, desde una articulación dialógica entre lo particular y lo universal.¹ Dicha posición invita a reconsiderar la

¹ El sistema como totalidad es abierto, es decir, carece de fronteras rígidas; está inmerso en una realidad más amplia con la cual interactúa por medio de flujos de materia, energía, recursos económicos, políticas regionales, nacionales, etcétera. (García, 2006: 143).



relación entre conocimiento, sujeto y cultura como premisa fundamental para el Trabajo Social, basada en: la interdisciplinariedad, el reconocimiento de la interculturalidad como contexto de procesos de actuación profesional, y la intersubjetividad como contenido de la reflexión e investigación sobre las interacciones sociales que tienen lugar en las instituciones.

De este modo, es necesario identificar los problemas que se entrecruzan, con la intención de contribuir a la construcción de un sentido, buscando que los sujetos participen de procesos hermenéutico-comunicativos que trasciendan lo técnico-instrumental, donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de las prácticas, sino que se constituya en uno más de ellos (Litwin, 2008: 37).

En términos metodológicos, nos preocupa cómo se construyen argumentaciones acerca de los problemas, de las estrategias de intervención y del proceso de selección de técnicas e instrumentos a utilizar por parte de los profesionales y demás trabajadores que forman parte de las instituciones. Pareciera que existe una tendencia bastante generalizada de tomar “literalmente” la definición que formula el discurso hegemónico acerca de las situaciones que se presentan como *problemáticas* y, en consecuencia, las intervenciones son concebidas desde lógicas simplificadoras –si no efectistas– que cierran la posibilidad de realizar una construcción metodológica que parta de la complejidad. Podemos aceptar que esta dificultad de interrogar lo que se presenta como “problema” indica la intromisión de la lógica pragmática, propia de la época que vivimos y en la cual han sido socializados muchos de los sujetos que trabajan en los diversos escenarios institucionales.

A esto se suma el impacto de las nuevas tecnologías que contribuyeron, en parte, a simplificar las lecturas de lo social, haciendo el tiempo más efímero y fragmentado, trastocando el sentido de la temporalidad histórica y de la imaginación ideológica de tipo progresista. Es decir, “el sistema mediático ha creado las condiciones para la reproducción ampliada de un saber sin pensamiento, de un saber puramente funcional, operacional, desprovisto de cualquier dispositivo de auto-dirección” (Berardi Bifo, 2007: 99).

Contrariamente a esta concepción, insistimos en que no es posible conocer la realidad mediante una relación de tipo especular, adjudicándole un carácter preteórico, según el cual el sujeto conoce objetos preformados. Esta afirmación, lejos de discriminar el saber cotidiano

del científico, lo unifica desde una posición empirista que “excluye” el entramado de supuestos ideológicos, políticos, éticos y conceptuales que sustentan la práctica teórica implicada en todo proceso de conocimiento (Fuentes, 2008: 21).

Así entonces, las situaciones tratadas durante la investigación, que se constituyeron en dispositivos de aprendizaje en las prácticas de los estudiantes, son prueba de abordajes focalizados, fragmentados, que generalmente no alcanzan a vincularlas con la conflictividad estructural que les da entidad como “problema”. Si bien desde la asignatura proponemos una actitud investigativa, los recorridos de estas experiencias muestran una fuerte tendencia a centrarse en el “hacer” más que en el “pensar haciendo”. A partir de estas consideraciones podemos aceptar que subyace el supuesto de que la intervención profesional es directa *en la realidad de los problemas* (Grassi, 2008) por lo que se reduce a la aplicación de la técnica. De este modo, la construcción metodológica evidencia la fuerte impronta producida por la “teologización” y dogmatización del saber, que operan como marca de época, por lo que resulta imperativo examinar su contenido, formas y alcances.

Resumiendo, las reflexiones compartidas respecto de lo epistemológico y lo metodológico como dimensiones de análisis de esta investigación, descubren cómo el desmoronamiento del paradigma referencial instituye un tiempo humano despersonalizado. Este movimiento pretende reorientar las funciones de la universidad haciéndolas cada vez más compatibles con el circuito productivo, hecho que dificulta la formación de sujetos libres, donde pareciera que la decisión política no cuenta si no se limita a reproducir la cadena de automatismos incorporados a la sociedad.

En contraposición con este discurso, que pretende instalarse como hegemónico, sostenemos que las intervenciones docentes y la práctica investigativa cobran relevancia en tanto asumen la posibilidad-responsabilidad de producir sentidos, a partir de nuestra presencia como “enseñantes”, capaces de fortalecer en el sujeto estudiante un proceso de autoría que le permita intervenir en la contingencia de la realidad actual, y en el que la transmisión ofrezca un espacio de libertad que los habilite a “hacer algo con eso que les enseñamos y que no sea la mera repetición”.

Este estudio permitió también conocer a los actores en las instituciones y crear situaciones que los interpelasen, convocándolos/nos



a reflexionar sobre las representaciones construidas en torno a sus prácticas, en un escenario signado por la crisis del lazo social. Este aspecto resultó sumamente complejo de analizar, en tanto requirió “correrse” de los lugares habituales y pensar la construcción de un vínculo distinto con los jóvenes, lo cual implicó revisar las propias posiciones subjetivas respecto del enseñar y aprender, así como la decisión de asumirse diferente, pero estando lo suficientemente cerca de ellos.

Al mismo tiempo, la actitud de búsqueda permanente y la decisión de sostener desde la universidad pública el compromiso de generar y fortalecer una relación no dogmática con el saber, nos permite comprender que hoy lo esperado es diferente a lo que se presenta, y afirmar, como Zemelman, que “[r]econocer la realidad significa algo más que conocerla. Exige localizarse en el momento histórico en el que se vive, que es una forma de asombro que exige ocupar un umbral a partir del cual se puede mirar, no solamente para contemplar, mas también para actuar” (2000: 110).

Bibliografía

- Berardi Bifo, F. (2007). *Generación Post Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. España: Colección Nociones Comunes. UNIA, Arte y Pensamiento.
- Castoriadis, C. (1993). “Subjetividad e histórico social”. *Revista Zona Erógena*, (13), 5-7. Buenos Aires.
- Cortázar, J. (2004). *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Fuentes, M. P. (2008). “La cuestión metodológica como cuestión esencialmente política”. *Revista Escenarios*, (13), 20-23. FTS-UNLP. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación*. España: Gedisa.
- Grassi, E. (2008). “Problemas de realismo y teoricismo en la investigación y en el Trabajo Social”. *Revista Katálisis*, 10, 26-36. Brasil.
- Litwin, E. (2008). *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos aires: Paidós.
- Merieu, P. (2008). “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. En *Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia*

- en las escuelas. Ciclo de Videoconferencias* (pp. 93-107). Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. En línea: <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf>.
- Vilas, C. (2011). *Después del neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- Zemelman, H. (2000, junio). “Conocimiento social y conflicto en América Latina”. *Revista Observatorio Social de América Latina*, (1), 108-110. Buenos Aires: Clacso, *Observatorio Social de América Latina*. En línea: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal1/debates.pdf>. Consultado el 11 de diciembre de 2011.



Los autores

María Pilar Fuentes. Licenciada en Trabajo Social egresada de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Magíster en Trabajo Social por la FTS, UNLP, es profesora adjunta ordinaria de la asignatura Trabajo Social IV en esta institución, en la que también se desempeña como secretaria académica. Dirige proyectos de extensión y codirige proyectos de investigación acreditados por la UNLP. Ha sido también docente e investigadora en las unidades académicas de Trabajo Social de la UNICEN, Universidad Nacional de Luján (UNLu), y Universidad de Buenos Aires (UBA). Es autora de capítulos de libros y artículos en numerosas revistas, y de ponencias en congresos y jornadas referidos a la intervención profesional en el campo de la niñez y los debates respecto de la cuestión metodológica y la formación disciplinar. Actualmente preside la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social.

Verónica Cruz. Licenciada en Trabajo Social egresada de la UNICEN. Magíster en Trabajo Social por la FTS, UNLP, es profesora adjunta ordinaria de la asignatura Trabajo Social IV en esta unidad académica,

en la que también se desempeña actualmente como decana. Ha dirigido proyectos de extensión acreditados por la UNLP, y se desempeña como investigadora en proyectos acreditados por la UNLP y por la Comisión de Investigaciones Científicas. Junto a Susana Malacalza publicó el libro *Escenario social complejo* (2009). Ha escrito artículos en revistas y libros, y presentado ponencias en congresos y jornadas académicas, abordando la intervención profesional en el campo de la educación pública y de las políticas sociales dirigidas a niños y jóvenes. Es doctoranda en Trabajo Social en la FTS, UNLP.

Clara Weber Suardiaz. Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Es docente investigadora y extensionista en la FTS de la UNLP, donde ocupa el cargo de jefa de trabajos prácticos ordinaria en la asignatura Trabajo Social IV. Tiene formación de posgrado vinculada al campo del Trabajo Social y de la Salud Mental. Ha publicado numerosos artículos en libros y revistas, y ha participado en varios encuentros y jornadas de intercambio académico en Ciencias Sociales. Coordina el área de salud mental del Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (CETSYS) de la FTS, UNLP y se desempeña también como docente ordinaria en la carrera de Trabajo Social de la UNLP. Es trabajadora social del Servicio Social del Hospital Interzonal de Agudos y Crónicos Dr. Alejandro Korn.

Adriana Marconi. Abogada y asistente social, egresada de la UNLP. Es docente investigadora y extensionista en FTS de la UNLP, donde ocupa el cargo de ayudante diplomada ordinaria en la asignatura Trabajo Social IV. Tiene formación de posgrado vinculada al campo del Trabajo Social y a la temática de género. Ha publicado numerosos artículos en revistas, y ha participado como expositora en varios congresos y jornadas de intercambio académico en Ciencias Sociales. Integra el Área de Género y Diversidad Sexual del Núcleo de Estudios Socioculturales de la FTS, UNLP. Es trabajadora social del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

María Noelia López. Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Es docente investigadora y extensionista en la FTS de la UNLP, donde ocupa el cargo



de ayudante diplomada ordinaria en la asignatura Trabajo Social IV. Su formación de posgrado está vinculada al campo del Trabajo Social, los derechos humanos y la salud mental. Ha publicado numerosos artículos en libros y revistas, y ha participado en encuentros y jornadas de intercambio académico. Es integrante del Área de Salud Mental del CETSYS de la FTS, UNLP. Es trabajadora social e instructora de residentes en el Hospital Interzonal de Agudos y Crónicos Dr. Alejandro Korn.

Francisco Gulino. Licenciado en Trabajo Social, egresado de la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Es docente investigador y extensionista en la FTS, UNLP, donde ocupa el cargo de ayudante diplomado ordinario en la asignatura Trabajo Social IV. Es estudiante avanzado de la Maestría en Trabajo Social de dicha institución. Posee formación de posgrado y trabajos de divulgación científica en el campo de la Salud mental. Ha participado de numerosos encuentros y jornadas de Trabajo Social y de Salud. Es trabajador social e instructor de residentes de Trabajo Social de la Colonia Nacional Dr. Manuel A. Montes de Oca.

Laura Zucherino. Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Es docente investigadora y extensionista en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, donde ocupa el cargo de ayudante diplomada ordinaria en la asignatura Trabajo Social IV. Su formación de posgrado está vinculada al campo del Trabajo Social y de la niñez. Ha publicado numerosos artículos en libros y revistas, y ha participado en varios encuentros y jornadas de intercambio académico. Integra el Grupo de Estudios sobre Infancia, Adolescencia y Juventud del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, y es trabajadora social e instructora de residentes de Trabajo Social en el Hospital Interzonal de Agudos Especializado en Pediatría Sor María Ludovica.

María Laura Andreoni. Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Es docente investigadora y extensionista en la FTS, UNLP, y se desempeña como ayudante diplomada ordinaria en la asignatura Trabajo Social IV. Su formación de posgrado está vinculada al campo del Trabajo Social



y de la salud mental. Ha publicado numerosos artículos en libros y revistas y participado en varios encuentros y jornadas de intercambio académico. Es trabajadora social en el Hospital Interzonal de Agudos y Crónicos Dr. Alejandro Korn.

Julia Pandolfi. Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Es docente investigadora y extensionista en la FTS, UNLP, y ayudante diplomada ordinaria en la asignatura Trabajo Social IV en esa institución. Ha publicado artículos en revistas y participado en encuentros de carácter académico. Integra el equipo de profesionales del Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria.

Esteban Julián Fernández. Licenciado en Trabajo Social, egresado de la FTS, UNLP, siendo actualmente docente investigador y extensionista en la misma, donde también se desempeña como ayudante diplomado en la asignatura Trabajo Social IV. Cursa la Maestría en Trabajo Social en la FTS, UNLP. Ha participado en varias jornadas de intercambio académico. Es becario de iniciación de la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP (2011-2012).



Esta edición de 500 ejemplares se
terminó de imprimir en Docuprint,
Buenos Aires, Argentina,
en el mes de noviembre de 2012.



Recuperamos aquí los hallazgos de la investigación "Producción de subjetividades desde las instituciones en que se realizan las prácticas de formación de los estudiantes de Trabajo Social IV de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata".

El eje central del debate que asume la obra es la pregunta respecto de qué tipo de subjetividades son producidas por las instituciones en el marco del capitalismo globalizado. Nuestra hipótesis sostiene que estas ya no constituyen soportes sólidos para la configuración del proceso identitario. La crisis del Estado-nación constituye una expresión central de este proceso, en tanto trastoca el suelo de constitución subjetiva a partir del desplazamiento de la "promesa" del Estado por la del mercado.

Siguiendo el recorrido analítico presentado, estructuramos el texto a partir de cuatro áreas temáticas: infancia, juventud, educación y salud mental.

Este libro sintetiza nuestra apuesta política, como equipo investigador, de socializar la producción teórica que cotidianamente realizamos en la universidad pública, la cual solo adquiere sentido en el diálogo con los lectores.

