

2023

Análisis de la convivencia escolar en el año 2022 luego de la pandemia, desde una perspectiva de cuidado : una experiencia en segundo año de la EP N°25 en la ciudad de Mar del Plata

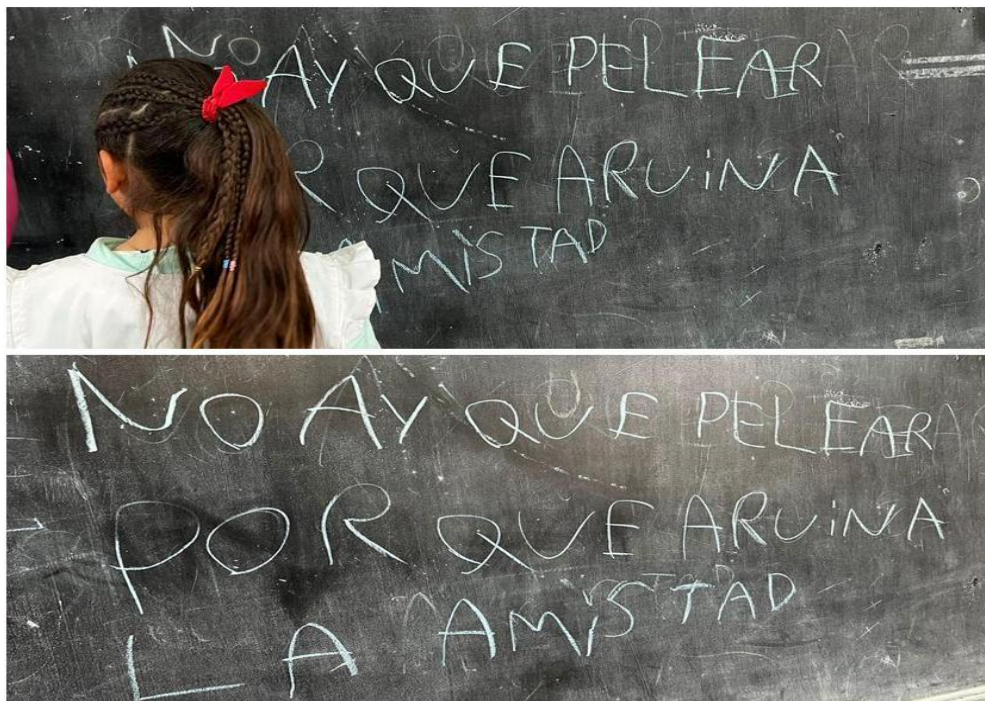
Errecalde, Paula

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/457>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

CONVIVENCIA ESCOLAR POST PANDEMIA

Análisis acerca de la convivencia escolar en el año 2022
luego de la pandemia, desde una perspectiva de cuidado.
Una experiencia en segundo año de la
EP N°25 en la ciudad de Mar del Plata.



Tesistas:

Errecalde Paula - Mendonza María Agustina

Dirección:

Lic. María Silvana Fahey

Agradecimientos

A nuestras familias por acompañarnos en el recorrido de nuestras carreras, por ser un pilar fundamental durante el proceso. Por no permitir que bajemos los brazos cuando las cosas se tornaban difíciles, por apoyarnos y siempre tener la palabra justa en todo momento.

A nuestros amigos y amigas de siempre, les agradecemos por estar presentes a lo largo de estos años, por escucharnos y brindarnos su apoyo incondicional. Y a aquellos/a amigos/as que conocimos durante nuestro camino universitario, a quienes consideramos como nuestra segunda familia en la facultad, les agradecemos por hacer que esta experiencia fuera más divertida y llevadera.

A nuestra directora, Silvana por asumir la responsabilidad y el compromiso de guiarnos en este trabajo. Su orientación, acompañamiento e incentivo fue fundamental para nuestro crecimiento académico y personal.

A la EP N° 25 por abrirnos las puertas para realizar nuestra investigación, por su predisposición con la realización de los talleres y las entrevistas. También a los/las estudiantes que nos recibieron con mucho cariño e hicieron mucho más fácil nuestra participación en la institución.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a la Universidad Nacional de Mar del Plata por brindarnos la oportunidad de realizar nuestros estudios. Agradecemos a docentes y personal administrativo por su labor y contribución a nuestra formación académica.

Agustina y Paula

Índice

Introducción.....	4
CAPÍTULO I.....	8
1. Marco Teórico.....	9
1.1 Perspectiva crítica de la educación.....	15
1.2 Marco normativo educativo.....	18
1.3 Equipo de Orientación Escolar.....	22
1.4 Orientador/a Social.....	23
1.5 Derecho al cuidado.....	25
1.6 ¿Cómo construimos una Pedagogía del Cuidado en las Escuelas?.....	28
1.7 La Educación Sexual Integral como derecho de las niñeces.....	30
1.8 Trayectorias escolares.....	33
1.9 Convivencia escolar.....	38
CAPÍTULO II.....	44
1. Aspectos metodológicos.....	45
1.2 Definición del problema.....	48
1.3 Objetivo General.....	48
1.4 Objetivos Específicos.....	48
2. Reflexiones en torno al proceso de intervención vivenciado.....	51
2.1 Durante la pandemia, ¿cuál fue el enfoque adoptado para el cuidado de los/as niños/as en sus hogares y en la escuela?.....	60
CAPÍTULO III.....	88
Consideraciones finales.....	89
Referencias.....	94

Introducción

Nuestro interés sobre la temática parte de la problematización de las trayectorias escolares atravesadas por el marco de la pandemia, donde la no presencialidad por el aislamiento social preventivo y obligatorio, generó nuevos escenarios para los/as estudiantes, docentes, directivos y para el Equipo de Orientación Escolar (en adelante EOE). De esta manera, el objetivo general de nuestra investigación es conocer cómo influyó dicho aislamiento en la convivencia escolar de segundo año de la EP N°25 al regreso de la presencialidad en el año 2022 y como fue abordada esta problemática por el EOE.

Nuestra inquietud en investigar sobre el ámbito de la educación se desprende de las prácticas de formación profesional realizadas en el período (2016-2019) durante la cursada en la cátedra Taller de Práctica Integrada Nivel I en el Barrio Santa Rosa de Lima. El interés por dicho ámbito se debe a nuestra inserción en la Escuela Secundaria N° 44 del barrio anteriormente mencionado, ya que pudimos participar de talleres de acuerdo a temáticas elegidas por los estudiantes, charlas, juegos entre otras actividades.

En marzo del corriente año, realizamos la retoma de contacto para poder realizar el trabajo de campo para la tesis en la institución, sin embargo, nos encontramos con cierta dificultad ya que el Equipo Directivo nos manifestó que durante la pandemia no contaron con un EOE. Luego, a fines del 2021 se incorporó una Orientadora Social y Orientadora Educacional, pero al manifestar estar sobrecargados de trabajo, no fue posible.

Actualmente, una de las integrantes de dicho trabajo final, se encuentra desempeñando su puesto de trabajo como Orientadora Social, en el Equipo de Orientación Escolar, perteneciente a la Escuela Primaria N°25 en la ciudad de Mar del Plata. Esto nos permitió, el acercamiento, la

participación y planificación de actividades con la modalidad pedagógica de taller en la institución educativa. En la escuela observamos la existencia de dificultades en la convivencia diaria a través del diálogo con el Equipo Directivo, docentes y Equipo de Orientación Escolar.

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

Es así, que conjuntamente con la institución decidimos seleccionar el segundo año del primer ciclo ya que es un curso en donde se presentan situaciones de convivencia, de manera recurrente. Entendiendo que la transición de los/as estudiantes/as del jardín a la primaria conlleva un gran cambio, podemos decir que la pandemia y la consiguiente suspensión de clases agravó la situación en el curso seleccionado debido a que los/as estudiantes pasaron de jardín a primer año en la semi presencialidad y luego, en el año 2022 a la presencialidad plena.

De esta manera, surgieron distintos interrogantes con respecto a la temática que dieron lugar a la presente investigación. Los mismos son: ¿Cómo afectó el aislamiento preventivo por COVID-19 a la convivencia escolar en la presencialidad plena en el año 2022? ¿Cuáles fueron las problemáticas que surgieron en relación a la convivencia escolar luego de la pandemia? ¿Cómo intervino el EOE en las situaciones de convivencia? La pandemia fue un factor agravante en las problemáticas de convivencia entre los/as alumnos/as de segundo año de la EP N° 25?

Con respecto a los aspectos metodológicos, este proyecto de tesis se inscribe dentro de los lineamientos metodológicos de la investigación cualitativa, definiendo como estrategias metodológicas las herramientas brindadas por la sistematización de la intervención, considerándola como una forma de conceptualización de la práctica sin llegar por ello a la producción de conocimiento científico positivista. De esta manera la sistematización se constituye como una herramienta metodológica de investigación en sentido no positivista. (Meschini, 2013).

Nos parece importante destacar nuestro posicionamiento desde un enfoque de derechos, el cual consideramos como transversal a la temática propuesta en nuestra tesis de grado. Dicho enfoque está orientado a defender y procurar la efectivización de los derechos de los y las sujetos, promoviendo la emancipación y la visibilización de los mismos.

Continuando con nuestro posicionamiento, nos pronunciaremos a partir del uso del lenguaje género- inclusivo¹, ya que consideramos que el lenguaje es el reflejo de nuestra sociedad y esta se encuentra en constante evolución. En este sentido, consideramos que lo que no se nombra no existe y que, al hacerlo, contribuimos a crear un lenguaje más democrático y que reconozca las voces de todas las personas.

De esta forma, el presente trabajo se estructura en tres capítulos. El primer capítulo corresponde al desarrollo de la categoría de convivencia escolar como tema central que guía y orienta nuestra investigación. Asimismo, se abordarán las categorías conceptuales de la perspectiva crítica de la educación haciendo un recorrido sobre el marco normativo educativo. Luego, se abordará la importancia del puesto de trabajo del Orientador Social dentro del EOE,

¹ ANEXO OCS 1245 Universidad Nacional de Mar del Plata Programa Integral de Políticas de Género de la Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria. PROYECTO LENGUAJE INCLUSIVO EN LA UNMDP

continuando con el derecho al cuidado, la ESI y finalmente introduciendo la categoría de análisis de las trayectorias escolares, las cuales estuvieron atravesadas por la pandemia.

En el segundo capítulo desarrollaremos los aspectos metodológicos, que guiaron nuestra investigación, junto con la definición del problema y los objetivos, tanto el general como los específicos. Posteriormente, desarrollaremos nuestra experiencia en la Escuela N°25, junto a las propuestas realizadas con los/las estudiantes de segundo año y el análisis de las entrevistas a la directora de la institución, a la maestra de grado y al Equipo de Orientación Escolar.

En el último capítulo, se presentarán las consideraciones finales, donde reflexionaremos sobre el camino recorrido y buscaremos generar aportes desde nuestro posicionamiento profesional a la temática.

CAPÍTULO I

1. Marco Teórico

Para comenzar la presente investigación consideramos importante enunciar nuestro posicionamiento desde el Trabajo social, nos pronunciaremos desde un enfoque de derechos, el cual consideramos transversal a la temática propuesta en nuestra tesis de grado. Dicha perspectiva está orientada a defender y procurar la efectivización de los derechos de los sujetos, promoviendo la emancipación y la visibilización de los mismos.

En un principio, tomamos los aportes de Gianna y Massa (2018), que expresan que dicho enfoque apunta a otorgar poder por el camino del reconocimiento de derechos a ciertos sectores “excluidos”, a personas que tienen el derecho de exigir o demandar la efectivización de los mismos. Esto le da el origen a obligaciones jurídicas y a establecer mecanismos de tutela, garantía o responsabilidad.

El enfoque de derechos sostiene que cuando se exigen obligaciones, se necesitan mecanismos que permitan hacerlas efectivas y factibles de cumplir. Esto implica identificar tanto las obligaciones positivas como negativas del Estado, es decir, no solo lo que el Estado debe hacer para garantizar los derechos, sino también lo que debe abstenerse de hacer para cumplir con esa garantía. De esta manera, el enfoque de derechos resalta la interdependencia entre los diferentes derechos, evitando establecer de antemano cuáles tienen mayor relevancia, ya sean los derechos civiles y políticos o los derechos económicos, sociales y culturales.

Podemos decir, que el enfoque de derechos busca abordar las problemáticas sociales y ofrecer soluciones dentro de la estructura capitalista para enfrentar los conflictos sociales, a través de la acción del Estado en una forma concreta por visualizar y reconocer los derechos de las personas.

Siguiendo en la misma línea, Pautassi (2007), plantea que el principal aporte del enfoque de derechos, es el de efectivizar la igualdad formal y la igualdad material de las personas. Consiste en, disminuir las distancias o las llamadas brechas y a enlazar caminos entre el sistema de derechos humanos, las políticas sociales y las estrategias de desarrollo, que al mismo tiempo vinculen el sistema político para que reoriente la política económica en la misma dirección de la estrategia de desarrollo bajo un marco de derechos.

De acuerdo a lo planteado por la autora en relación al enfoque de derechos, consideramos que desde nuestra profesión es necesario garantizar la efectividad de los derechos vulnerados de los/las personas a través de nuestra intervención. Esto implica una responsabilidad por parte del trabajo social que va más allá del discurso, y requiere llevar a cabo intervenciones pertinentes para asegurar el cumplimiento de los derechos. Sostenemos que los derechos deben ser la base de las políticas públicas, el desarrollo y la planificación, abarcando los derechos civiles, sociales, políticos, económicos y culturales. Sin embargo, la lógica de estas políticas sociales a menudo limita la posibilidad de ejercer los derechos mencionados frente al Estado.

Consideramos esencial abordar el proceso del enfoque de derechos en relación a los derechos del niño/a. Estamos hablando de la transición del paradigma tutelar al paradigma de la protección integral, esta se hace evidente a nivel mundial hacia el final de los años 60, pero alcanza su máximo punto de inflexión con la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño/a. El paradigma tutelar tradicionalmente ha considerado a los/las niños/as como sujetos pasivos, dependientes y se los/las veía como objeto de protección. Sin embargo, el paradigma de protección integral de derechos propone un cambio fundamental en esta concepción.

Según este nuevo enfoque, los/las niños/as son reconocidos como sujetos de derechos, capaces de participar activamente en la toma de decisiones. Se busca su interés superior, tienen el derecho a ser oídos/as, respetados/as y a que su opinión sea debidamente tomada en cuenta por el Estado. Se enfatiza la importancia de garantizar su bienestar, desarrollo integral y protección, pero desde una perspectiva que promueva su autonomía, dignidad y participación. Que los/las niñas sean sujetos de derechos implica que, en el caso de no respetarse por su cuenta o un intermedio de otra persona, pueden reclamarle al Estado por su cumplimiento. (Adler, 2017)

Continuando con la perspectiva de derechos planteada por Pautassi (2007), el cuidado es un derecho fundamental de los/las niños/as, ya que el mismo se encuentra asumido principalmente a través de la cobertura de contingencias para trabajadoras asalariadas, como la maternidad, las asignaciones familiares y los sistemas de pensiones para adultos mayores, mientras que aquellos sujetos que optan por utilizar tanto el sistema de salud como el de educación pública, han tenido que atravesar distintas situaciones de ineficiencias propias de ambos sistemas. Por lo tanto, es de suma importancia fortalecer la concepción de los derechos y tener la capacidad de demandar la cobertura adecuada de las necesidades básicas de las personas para asegurar un cuidado sostenido y efectivo.

Por lo mencionado anteriormente, consideramos de suma importancia dicho aporte ya que tiende a impulsar estrategias en una misma dirección, a través de la vía del reconocimiento, la efectivización y la mirada de los sujetos como titulares plenos de derechos, y a dejar la visión de que estos sean meros “beneficiarios” de programas sociales de corte asistencial. Es decir, que a través de herramientas como la igualdad, la no discriminación, la participación se le otorga poder a sectores postergados y excluidos. (Carballeda, 2016)

La irrupción de la pandemia ha generado una interrupción en las trayectorias educativas de los/as niños/as, donde en el contexto de emergencia las políticas de cuidado que se han implementado, y continúan implementándose, modificaron las formas de abordaje e intervención de las/os docentes, presentando nuevos desafíos. De este modo, la pandemia y su atravesamiento condujo a pensar de otra manera las condiciones de enseñanza y aprendizaje, el entramado institucional y las formas de acompañamiento a los/las estudiantes. Es por eso que consideramos óptimo pensar a la escuela “como un lugar de cuidado”. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022)

En este contexto, al considerar a la escuela como un espacio esencial de cuidado, es fundamental abordar la relación de los derechos humanos en el ámbito del Trabajo Social; estos emergen como un eje fundamental tanto en la teoría como en la acción profesional. Los derechos representan no solo un conjunto de principios fundamentales, sino también un principio esencial para la intervención de nuestra profesión. El Trabajo Social tiene que mediar entre los sujetos y el Estado, defender causas determinadas y brindar protección cuando la acción estatal amenaza los derechos y las libertades de las personas. De esta manera, la visión desde la perspectiva de los derechos humanos nutre a la profesión, al darle un sentido de unidad y solidaridad, sin perder de vista los posicionamientos, condiciones y necesidades que constituyen el marco en el que actúan los trabajadores sociales. (Eroles, 2002)

Resulta esencial hacer referencia a la Ley Federal de Trabajo Social², debido al papel fundamental que los Derechos Humanos desempeñan en nuestra disciplina. Esta ley no solo dirige

² Ley Federal de Trabajo Social N° 27072. Sancionada y promulgada en diciembre de 2014. Dicha ley establece un marco general para el ejercicio profesional en todo el territorio nacional, así como también se hace referencia a las incumbencias y a los derechos profesionales

y orienta nuestras acciones y responsabilidades profesionales, sino que también guía nuestro quehacer en concordancia con los principios que defiende

Dicha ley, además de establecer un marco normativo que dirija y oriente las acciones profesionales, se encargará de: establecer las incumbencias del egresado/a, proteger el interés de los ciudadanos, generando condiciones mínimas necesarias para la prestación de servicios profesionales con competencia, calidad e idoneidad; regular los derechos, obligaciones y prohibiciones en relación al ejercicio profesional en la república argentina.

En relación a la intervención en Trabajo Social, tomaremos aportes de Carballeda, para este a, la intervención en lo social se concibe como una convocatoria, una apelación, una demanda, que implica estar con un Otro desde diferentes aspectos que se vinculan a la resolución de inconvenientes, problemas y complejidades que se presentan en la vida cotidiana y que se expresan de manera fuertemente singular. (Carballeda, 2020, pág.2)

De esta manera, la intervención es un espacio de permanente reflexión ya que no se trata solamente de gestionar recursos sino de mejorar las estrategias y continuar adquiriendo herramientas para efectivizar la acción, y desde allí, generar transformaciones en la realidad. Asimismo, construye acontecimientos, haciendo visible aquello que no es prioridad en la agenda del Estado. En síntesis, la intervención articula lo macro social con lo micro en la singularidad del padecimiento de los sujetos, haciendo visible aquello que permanece oculto, fomentando espacios de encuentros, de interpretación y de diálogo. (Carballeda, 2014)

Por otra parte, según los autores Oliva y Mallardi (2011), tanto en los procesos de formación como en los de intervención profesional, resulta crucial analizar el significado social de la profesión a partir de su inserción en las tensiones sociales, ya que esto constituye un momento

de reconstrucción de los procesos sociales en general. El desafío consiste en identificar las mediaciones que otorgan un carácter particular al trabajo realizado por el trabajador social en el contexto de la división social del trabajo. En este sentido, los autores enmarcan las producciones relacionadas con lo que ellos llaman "elementos táctico-operativos" dentro de los procesos de intervención, situando a la profesión en el marco de la división social del trabajo y planteando la necesidad de reflexionar sobre el conjunto de condiciones y relaciones sociales que le confieren un significado, y en las cuales se vuelve posible y necesario su ejercicio.

De este modo, los autores ofrecen contribuciones acerca de los diversos elementos táctico-operativos presentes en los procesos de intervención, reconociendo que la práctica del Trabajo Social no puede ser concebida de manera mecánica o repetitiva, sino más bien como un proceso que se configura en base a determinados propósitos, los cuales están fundamentados en valores ético-políticos que le otorgan legitimidad. Los métodos empleados para llevar a cabo las tareas se consideran como tácticas dentro de dicho proceso, y se plantea que no existe una única manera de llevar a cabo una entrevista o una entrevista domiciliaria una observación o un registro, sino que, teniendo en cuenta las múltiples variables involucradas, son los objetivos planteados los que le dan un verdadero contenido a esas acciones.

Entonces, los elementos tácticos operativos mencionados anteriormente, son reinterpretados en el contexto de la intervención profesional en entornos sociales conflictivos, lo que requiere asumir su componente político y, por lo tanto, desarrollar estrategias de intervención que trasciendan la inmediatez, la superficialidad cotidiana y el espontaneismo. Por lo tanto, las modalidades táctico-operativas, como un concepto que supera la noción de técnicas tradicionales, permiten articular la reflexión sobre las dimensiones objetivas y subjetivas de los procesos sociales, así como los objetivos ético-políticos.

Es importante destacar que estos autores provienen de perspectivas diferentes, reconocemos que existen puntos de convergencia y divergencia entre sus teorías. No obstante, consideramos que podemos aprovechar los aportes de ambas perspectivas, ya que contribuyen en diferentes aspectos a nuestra intervención.

1.1 Perspectiva crítica de la educación

Para nuestra investigación, tomaremos el concepto de educación desde la perspectiva de Paulo Freire. El autor plantea la idea de una educación liberadora, de producción de conocimientos y de prácticas colectivas e individuales que transformen la realidad, desplegando nuestras potencialidades de imaginación y creación. Nos apoyamos en una educación que permita que los sujetos se sientan parte de la historia, a través de un diálogo horizontal y crítico, generando una dinámica en donde todas las personas podamos formar parte del proceso de enseñar y aprender. En este sentido, apuntamos a una educación en donde no se genere la distancia convencional entre el rol del educador/a y educando/a en los procesos pedagógicos.

De allí nace la propuesta de una educación problematizadora, donde predomine la discusión y la reflexión, vinculando la teoría y la práctica con el fin de desarrollar el pensamiento crítico como un pensamiento propio de los sujetos, fomentando la participación social. Consideramos, en base al autor mencionado, que es esencial construir espacios de autonomía y libertad, ya que educar no es transferir conocimientos a los sujetos como meros “depósitos” sino crear las condiciones para generar pensamientos transformadores, crear las posibilidades para su producción o construcción. Apuntamos a una docencia transformadora: “La labor docente comprendida como pasión y aventura creadora y no como rutina burocrática de cumplimiento de tareas preestablecidas.” (Arata, N., 2021, pág. 31)

Freire concibe a la educación “como un proceso ético-político-pedagógico y estético: construye poder, pero no un poder autoritario y vertical, sino un poder democrático y sinérgico que crece más cuanto más se comparte” (Arata, N. 2021, pág. 31).

Es decir, adherimos a una educación que predisponga a diferentes revisiones y a análisis críticos en los procesos de enseñanza- aprendizaje, donde se generen experiencias de debate y democratización.

La idea de una educación liberadora se contrapone a la llamada “educación bancaria”, según Freire, este tipo de educación es un sistema en que los estudiantes son vistos como meros “recipientes vacíos” que deben ser llenados con conocimiento por parte de los/as maestros/as. De acuerdo a dicha perspectiva, el/la maestro/a es el depositante del conocimiento y los estudiantes son receptores pasivos. La educación bancaria se centra en la transmisión unidireccional del conocimiento, sin tener en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los sujetos.

De tal manera, el autor define a la educación bancaria como opresiva y perpetúa las desigualdades sociales. Al tratar a los/las estudiantes como objetos pasivos, se les niega la oportunidad de desarrollar su capacidad crítica y creativa, y se los somete a un proceso de domesticación y conformismo. Por lo tanto, este tipo de educación aliena a las personas ya que no se les permite ser sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje.

Es por esto, que Freire toma la modalidad pedagógica de taller en su experiencia de educación liberadora, donde reconoce la importancia de la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, los talleres se conciben como espacios de libertad, autonomía y diálogo donde los participantes pueden compartir experiencias, donde circula la palabra y pueden reflexionar críticamente sobre su realidad y

colaborar en la construcción del conocimiento. Estos talleres se basan en la horizontalidad y el respeto mutuo, permitiendo que los/as estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje y promoviendo la participación igualitaria de todos los/as sujetos intervinientes.

A través de la modalidad del taller, se busca fomentar la comunicación y la interacción entre los/as estudiantes, facilitando la expresión de ideas, la discusión abierta, la generación de propuestas conjuntas y los debates. Esta metodología se aleja de la enseñanza tradicional, es decir, la educación bancaria basada en la transmisión unidireccional de conocimientos y promueve la participación activa, la reflexión crítica, la emancipación y la transformación social. El autor busca la liberación y la transformación social a través de la educación, la misma se basa en la concientización, el diálogo, la participación y la acción colectiva, buscando empoderar a los/las estudiantes y fomentar la justicia social. (Arata, 2021)

Por lo tanto, consideramos que dicha modalidad pedagógica puede ser utilizada como estrategia de intervención ya que fomenta el diálogo horizontal con los/as niños/as, creando un espacio propicio de escucha, de comprensión mutua y reflexión conjunta. A través del taller, se promueve un ambiente donde los/as estudiantes puedan expresar libremente sus emociones, pensamientos y diversas preocupaciones que tengan, sin ser juzgados/as. Esto no solo fortalece la confianza y el vínculo entre pares y/o con los/as docentes, sino que también les brinda herramientas para la resolución de conflictos y el desarrollo de sus emociones.

1.2 Marco normativo educativo

Para nuestro estudio será fundamental mencionar la Ley Nacional de Educación N°26.206, la cual regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella. Además, la Ley Provincial de Educación N°13.688 sancionada en el año 2007 asegura una enseñanza para los/as estudiantes que favorezca a la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y construcción de herramientas para incidir y transformar la misma.

Haciendo referencia a esta última ley, se mencionan los lineamientos de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social como una modalidad que implementa un enfoque especializado en operaciones comunitarias dentro de las instituciones, fortaleciendo los lazos que humanizan tanto la enseñanza como el aprendizaje (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2020). Esta mención es relevante debido a nuestra convicción de que la escuela se erige como el ambiente propicio para la implementación de estas modalidades, dado que enriquecen tanto la educación académica como la social y emocional. Asimismo, la escuela adquiere una importancia crucial como espacio de inserción laboral para los profesionales de Trabajo Social, quienes desempeñan su puesto de trabajo en Equipos de Orientación Escolar.

A raíz de la inserción de nuestra profesión, la misma fue delineando su intervención en relación a dicha modalidad. Es por esto, que consideramos fundamental realizar una síntesis histórica de la modalidad de Psicología y Asistencia Social Escolar en la Provincia de Buenos Aires, según la perspectiva de la autora Norma Corrosa (2006), podemos destacar ciertos momentos clave en su desarrollo. Desde su creación en el año 1948, esta área ha experimentado diversos cambios en función de la relevancia que ha adquirido dentro de la estructura del sistema

educativo provincial y el contexto político que la ha influenciado. Estos momentos históricos se pueden identificar como: el período desde los orígenes hasta los años del Proceso, la etapa de la dictadura, el retorno a la democracia y la última etapa correspondiente a la década del '90. Cada período presenta particularidades internas en relación a las gestiones políticas y técnicas que han influido en la modalidad. A lo largo de su evolución, se ha observado una transformación en los objetivos y enfoques de la rama, enfatizando la prevención, la interdisciplinariedad, la capacitación, la orientación, la atención de la diversidad, la investigación y la promoción comunitaria. Sin embargo, también se han registrado momentos de retroceso en los que se ha privilegiado una concepción burocrática y administrativa, limitando la participación y la articulación entre los actores/actrices involucrados/as.

En sus inicios, la modalidad se enfocaba en la orientación laboral, pero con el tiempo se fueron ampliando sus funciones para abarcar aspectos psicopedagógicos y sociales. Se crearon departamentos y filiales en diferentes puntos de la provincia para brindar asistencia y orientación a los estudiantes. Durante la década de 1960, la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar experimentó un auge significativo, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, con un aumento en la producción científica y la formación del personal en instituciones académicas. De esta manera, la modalidad de Psicología y Asistencia Social Escolar ha evolucionado a lo largo del tiempo, adaptándose a las necesidades y cambios de la realidad social de los estudiantes.

Se pueden identificar dos momentos en la historia de la modalidad de Psicología y Asistencia Social Escolar en la Provincia de Buenos Aires. El primero, que abarcó los años 1992 y 1998, estuvo bajo la dirección de Lydia Pallavicini y la profesora Farías de Castro, quienes ocupaban altos cargos en la Dirección General de Escuelas. El segundo momento comenzó con la

gestión de la Dra. Giannetassio como directora general de Escuelas y culminó con la implementación de la Ley Federal de Educación en la provincia.

Lydia Pallavicini, con su formación como educadora de comunidad y su experiencia previa como Asistente Social escolar e Inspectora de la rama, dejó su sello en la modalidad. Durante su gestión, se enfocó en el trabajo inter-rama y en el marco de acción de los equipos en relación con el hecho educativo. Hizo hincapié en la importancia de la articulación y el consenso en la elaboración de proyectos institucionales, y ubicó a los asistentes como trabajadores de la educación, definiendo sus funciones dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En esta etapa, se produjo un cambio de nombres, reemplazando "asistente social" por "orientador social" y "Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social" por "Equipos de Orientación Escolar" (EOE). Estos cambios reflejaron una modificación en el enfoque, los objetivos y los fines de la modalidad, priorizando intervenciones preventivas e interdisciplinarias, capacitación, prevención, orientación y promoción de la comunidad.

Sin embargo, tras el final de la gestión de Pallavicini, se inició un período de retorno a una concepción burocrático-administrativa. Aunque se plantearon proposiciones teóricas sobre la participación y el trabajo interinstitucional e interrama, en la práctica se prohibieron las reuniones fuera de las escuelas y los grupos zonales, se suspendieron las reuniones plenarias y se volvió a centrar la atención en los legajos individuales desde los niveles jerárquicos superiores.

Actualmente, se direccionan los lineamientos para la intervención hacia los procesos de enseñanza- aprendizaje y la convivencia institucional. Es por esto, que en el año 2006 la Ley de Educación Nacional formaliza una nueva mirada para comprender e intervenir sobre más complejos fenómenos educativos. Luego, en el año 2007 la Rama de Psicología se transformó en

Modalidad, siendo denominada Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (de ahora en más PCyPS), modalidad con un abordaje especializado en situaciones sociales dentro del espacio escolar.

La modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se fundamenta en una serie de lineamientos que resultan de mucha importancia para nuestra investigación. En dicho contexto, las orientaciones para las intervenciones socioeducativas se fundamentan en los enfoques³ de derechos, Género, Interseccional y Constructivista de la enseñanza, los mismos se constituyen como irrenunciables para un abordaje integral de las situaciones de enseñanza, del aprendizaje y de las políticas de cuidado.

En virtud de lo expuesto, al abordar tanto la Ley Nacional de Educación N°26.206 como la Ley Provincial de Educación N°13.688, y considerando el análisis detallado de la evolución histórica de la modalidad de Psicología y Asistencia Social Escolar en la Provincia de Buenos Aires, se revela la trascendencia y mutación de esta modalidad en el contexto educativo. Esta evolución, caracterizada por momentos de avance y desafío, ha llevado a la consolidación de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) como una herramienta esencial para promover la educación integral, bajo la perspectiva de los derechos, el género, la interseccionalidad y el enfoque constructivista de la enseñanza.

³ Estos enfoques, tanto el Interseccional, el Enfoque Constructivista de la enseñanza y el Enfoque de Género, están interrelacionados entre sí y promueven una visión integral. El Enfoque Interseccional busca reconocer las diversas dimensiones de la experiencia social, como la etnia, la clase social, la edad, la identidad de género, la orientación sexual y la discapacidad, entre otras, y cómo se entrecruzan y afectan la vida social y escolar. El Enfoque Constructivista de la enseñanza sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción social, donde tanto estudiantes como docentes aportan ideas y saberes que se desarrollan en el contexto escolar. Por su parte, el Enfoque de Género cuestiona la idea de que el género es una característica "natural" o "biológica", reconociendo que es una construcción social e histórica que influye en las desigualdades y estereotipos de género, y que también aborda la discriminación hacia identidades no conformes a la heteronormatividad (Comunicación conjunta 1/2023. Dirección General de Cultura y Educación)

1.3 Equipo de Orientación Escolar

Los Equipos de Orientación Escolar (en adelante E.O.E.) dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se desempeñan dentro de las Instituciones Educativas en todos los Niveles: Inicial, Primario, Secundario, Técnico y Formación Profesional y Agraria.

A partir de diciembre de 2022, mediante la disposición N° 185/2022, se produjo un cambio en la terminología utilizada para referirse a las funciones desempeñadas dentro del Equipo de Orientación Escolar (EOE). En lugar de hablar de roles específicos, se adoptó la denominación de "puestos de trabajo" para describir estas responsabilidades.

Los abordajes y las intervenciones socioeducativas del EOE, desde cada puesto de trabajo docente, implica la articulación, desde un enfoque transdisciplinario para lograr una meta educativa en común, desde la corresponsabilidad, la igualdad y complementariedad. Trabajar interdisciplinariamente implica la construcción de diversas perspectivas de planificación, organización e intervenciones socioeducativas reflejadas en el marco de la práctica docente. En definitiva, desarrollar esta modalidad de trabajo permite comprender y abordar las complejidades que presenta la experiencia socio educativa partiendo de conocimientos que se forman en las comunidades de prácticas. (Ley de Educación Provincial N° 13.688, el Art. 43)

Los EOE están conformados por diferentes puestos de trabajo docentes, dependiendo del nivel en el que se desempeñen, concernientes a: la Orientación Educacional, Orientación Social, Orientación de Aprendizaje o Maestro/a Recuperador/a, Orientación Fonoaudiológico y Orientación Médica. El abordaje de cada uno de estos puestos de trabajo, implica la articulación de los saberes de cada disciplina, desde una perspectiva interdisciplinaria para una mejor intervención para el logro de la meta educativa.

Consideramos que durante la pandemia y posteriormente, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) cumplió un rol de suma importancia ya que acompañó a los/as estudiantes y a las familias en la modalidad virtual y en la presencialidad. Estos funcionan dentro de las instituciones educativas en todos los niveles, modalidades y Centros Educativos Complementarios, se ocupan de la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Los EOE son los que conocen las realidades por las que transitan los/as estudiantes en el ámbito escolar y los que detectan las situaciones que dificultan o impiden el aprendizaje y buscan la forma de poder revertir la situación. (Revista de la Dirección General de Cultura y Educación, 2010, p. 39)

1.4 Orientador/a Social

El puesto de trabajo docente concerniente del/la Orientador/a Social (en adelante OS), ocupado por profesionales del Trabajo Social, es promover el trabajo en red con otras instituciones, organizaciones sociales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los y las estudiantes; elaborar registros escritos de las intervenciones propias del puesto de trabajo para su posterior sistematización en el marco del Equipo de Orientación Escolar; participar en reuniones con el grupo familiar referente a él o la estudiante con el fin de favorecer las trayectorias educativas de los mismos, participar en la construcción de subproyectos derivados del Proyecto Integrado de Intervención, que a partir de los ejes de enseñanza, aprendizaje y convivencia escolar, definan intervenciones sistemáticas y continuas en las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que consideren la dinámica, las experiencias socio-comunitarias y cada grupo áulico, llevar registro escrito y sistemático de lo producido en los espacios de construcción colectiva a través de mesas de participación con docentes, estudiantes, familias, grupos de crianzas y personas adultas referentes de las y los estudiantes; participar

activamente de las Reuniones de Equipos Escolar Básico (REEB), aportando desde su especificidad saberes significativos de la comunidad y las familias para que los mismos formen parte de las propuestas de enseñanza, impulsar la participación institucional en mesas de trabajo comunitarias o intersectoriales de carácter territorial, que permitan construir lazos con instituciones, organizaciones comunitarias y que aporten al análisis y resolución de distintas necesidades y/o problemáticas, participar de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las comunidades de aprendizaje, en los diversos formatos singulares y grupales, con el aporte específico de la/el OS, y aportar criterios y contenidos a la elaboración de los informes socioeducativos y/o pedagógicos mencionados. (DISPO-2022-185-GDEBA-DPCYPESDGCYE)

Dicho lo siguiente, como futuras profesionales y desde nuestro puesto de trabajo como Orientadoras Sociales, encontramos en el enfoque socioeducativo⁴ una base sólida para guiar nuestras intervenciones. Consideramos a dicho enfoque como un impulso a revisar y cuestionar constantemente nuestras prácticas, interpelando tanto lo establecido como lo que damos por sentado, es decir, la relación que se genera entre lo instituido y lo instituyente, lo cual nos permite un margen para la creatividad de acuerdo a nuestras intervenciones.

Las orientaciones para las intervenciones socioeducativas se fundamentan en los enfoques de Derechos, Género, Interseccional y Constructivista de la enseñanza, que se constituyen como aspectos irrenunciables para el abordaje integral de las situaciones de enseñanza, del aprendizaje y de las políticas de cuidado. (Comunicación conjunta 1/2023, pág. 28)

⁴ El enfoque socioeducativo representa una construcción para abordar las complejas realidades sociales y educativas. Se manifiesta como un espacio de trabajo interdisciplinario que involucra de manera constante disciplinas como la Sociología, la Pedagogía Social y la Psicología Social, las cuales convergen para comprender y analizar las dinámicas socio-escolares.

Desde dicha perspectiva es fundamental reconocer que la diversidad es un eje que transversaliza la política educativa y que requiere ser trabajada desde un sentido crítico. Entendemos que abordar la diversidad requiere un análisis crítico que nos permita navegar en el complejo tejido de las realidades individuales y colectivas. Este enfoque no solo nos permite ser más sensibles a las necesidades únicas de cada individuo, sino que también nos capacita para fomentar un cambio más inclusivo y equitativo en nuestros entornos educativos. (Dirección de PCyPS, 2021)".

Lo desarrollado previamente sobre el enfoque de derechos nos guía hacia una reflexión más amplia sobre el concepto de cuidado, que implica mucho más que solo proteger, involucra aspectos emocionales y humanos, como estar presente, escuchar y fomentar la confianza mutua. En las escuelas, adoptar una perspectiva de cuidado significa colaborar entre personas, lugares e instituciones para crear una red de apoyo que respalde los derechos de los estudiantes y dé significado a sus caminos individuales.

1.5 Derecho al cuidado

Teniendo en cuenta los aportes de Batthyány⁵ (2021) el cuidado en América Latina es un concepto en constante evolución teórica, generando diversas interrogantes en relación a su definición y alcance. Este tema ha adquirido relevancia en la agenda de investigación debido a su creciente reconocimiento.

⁵ Doctora en Sociología., se desempeña en políticas de cuidado en Latinoamérica.

Inicialmente, el cuidado en América Latina era considerado como una forma de trabajo no remunerado. Sin embargo, con el tiempo, el cuidado ha ganado protagonismo y ha sido reconocido como una esfera importante de la vida social.

Un momento significativo en este proceso fue la diferenciación del cuidado del trabajo doméstico, lo cual se logró mediante investigaciones más profundas sobre las actividades que tenían lugar dentro de los hogares. Esto permitió describir y comprender mejor las características del cuidado. En congruencia con lo que expresamos anteriormente, consideramos importante mencionar que dicha temática del trabajo doméstico fue una lucha que consiguió la lucha feminista.

Por lo siguiente, mencionaremos que nos pronunciamos desde la perspectiva de género favorece el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad para transformarla. Dicha perspectiva busca la creación de nuevas formas de comprensión para que las personas, tanto hombres como mujeres puedan percibir y vivir su masculinidad y feminidad sin establecer relaciones basadas en jerarquías o discriminación. Se busca fomentar vínculos igualitarios y libres de prejuicios, donde puedan desarrollar plenamente su identidad de género de manera respetuosa.

En otras palabras, la perspectiva de género, implica reconocer las relaciones de poder desfavorables para las mujeres y la constitución social e histórica de dichas relaciones. También se enfoca en analizar las diferentes expresiones de desigualdad de género en diversos ámbitos culturales y sociales, y busca alcanzar una equidad que involucre cambios tanto en las mujeres como en los hombres. Además, se destaca que el género no solo se refiere a las relaciones entre los sexos, sino que abarca otras dimensiones de la sociedad como instituciones, identidades, sistemas económicos y políticos. (Gamba, 2007)

Una vez que el cuidado comenzó a ganar relevancia, se convirtió en un campo fértil para la investigación. En este sentido, se pueden identificar al menos cuatro enfoques analíticos para comprender el cuidado: la perspectiva de la economía feminista, que se centra en la economía del cuidado; el enfoque sociológico, que plantea un debate sobre el bienestar social y el cuidado como componente del mismo; la mirada que considera el cuidado como un derecho, similar a la anterior y el enfoque ético del cuidado, que se acerca a disciplinas como la antropología y la psicología social.

Estas diferentes perspectivas ofrecen distintas maneras de abordar y comprender la complejidad del cuidado en América Latina desde diversas disciplinas académicas.

Como hemos señalado previamente, en la sociedad actual, el concepto de cuidado ha adquirido una mayor relevancia y ha ganado influencia en los discursos sociales, políticos, mediáticos y educativos, especialmente desde el inicio de la pandemia. A pesar de las distintas perspectivas presentes en cada discurso, existe un consenso en que el cuidado constituye un elemento central para el bienestar humano. Esta práctica se lleva a cabo con el propósito de mantener, reparar y preservar nuestro entorno. Las labores de cuidado no se limitan únicamente a las necesidades físicas, como la alimentación y el refugio, sino que también implican una dimensión afectiva que involucra la escucha, el diálogo y el acompañamiento. En consecuencia, el cuidado se convierte en una categoría fundamental tanto para la vida cotidiana como para el ámbito educativo.

Desde hace tiempo, las instituciones educativas han logrado sobreponerse a diferentes crisis y transformaciones sociales, constituyéndose en un lugar de cuidado y de resguardo. La

pandemia que atravesamos en el año 2020, generó nuevos interrogantes respecto a la noción de cuidado y a las intervenciones docentes.

En este contexto, entendemos que cuidar no se limita a resolver situaciones “emergentes” o enseñar contenidos relativos al reconocimiento del propio cuerpo y de las/os] otras/os, sino que se vincula también con garantizar a las nuevas generaciones la distribución y el acceso a saberes necesarios para conocer y participar del mundo que las/os rodea. Posicionarse desde una perspectiva de cuidados implica, entonces, un movimiento a partir del cual la/el otra/o no es un sujeto al que prevenir o del cual prevenirse, sino un sujeto de derecho que habita la escuela mientras construye su propia identidad. (Ministerio de Educación, pág. 9)

Esto requiere una propuesta integral en donde no solo se fomente la escritura, la lectura, las matemáticas, sino que también se pueda desplegar el desarrollo de la conciencia de los sujetos, de su propio cuerpo, de su autonomía y de las emociones de cada uno. Es necesario construir experiencias colectivas e individuales en donde los/as estudiantes participen activamente en lo social. Desde nuestra función, es fundamental acompañar y brindarles herramientas a los estudiantes para que ellos puedan reflexionar, dialogar, cuestionar y repensar sus propias experiencias para una mejor vinculación entre pares, teniendo en cuenta las emociones y experiencias del otro/a. Esto implica fomentar la práctica de la tolerancia, el respeto mutuo y la empatía, creando una convivencia armónica que genere espacios de aprendizaje y socialización para todos y todas.

1.6 ¿Cómo construimos una Pedagogía del Cuidado en las Escuelas?

Pues bien, cuidar también implica cualidades humanas o afectivas, que tienen que ver con acompañar, escuchar, habilitar la palabra, generar confianza con el/la otro/a. Es por eso, que el

cuidado implica una categoría fundamental para la vida cotidiana. Es decir, que construir una perspectiva de cuidado en las escuelas implica un trabajo entre diversas personas, espacios e instituciones que generen redes de apoyo que sostengan y promuevan los derechos de los estudiantes, dándole sentido a las trayectorias particulares y dándole entidad a sus vivencias y a su sentir.

Para pensar una pedagogía del cuidado dentro de las aulas, se debe fortalecer la construcción de espacios democráticos, de corresponsabilidad, dialógicos donde reine el debate, la participación, para que los/as mismos/as alumnos/as puedan reconocer y ejercer sus propios derechos. La escuela cuida a los y las estudiantes cuando enseña, no sólo a través de los contenidos pedagógicos sino a través de la escucha, de generar vínculos estrechos entre los/las estudiantes, la comunidad educativa y las instituciones. En definitiva, se trata de construir redes donde sostengan y promuevan los derechos de niñas, niños y adolescentes.

La noción de cuidado, según la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCyE) implica una nueva concepción de la relación entre individuos, familia y Estado basadas en la responsabilidad social del cuidado de las personas. Es también una concepción pedagógica que garantiza la única manera posible de enseñar y aprender en las escuelas. El cuidado debe entenderse como derecho universal (de cuidar, ser cuidado, autocuidarse y cuidar el contexto) asumido por la sociedad que potencia la autonomía y el bienestar de las familias y de los individuos con directa competencia del Estado. (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2022)

Continuando en esta línea, cabe mencionar que en el presente estudio nos posicionamos desde una Perspectiva de Género y Diversidad ya que consideramos que es transversal a nuestra

problemática planteada. Además, apoyarnos desde una perspectiva de cuidado implica la inclusión y la transversalidad de la Ley N°26.150⁶ “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (en adelante ESI) la cual plantea que todos los/las niños/as y jóvenes tienen derecho a recibir una Educación Sexual Integral en las instituciones educativas públicas, de gestión estatal y privadas de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Entendiéndose a la Educación Sexual Integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Y por otro lado, es necesario tener en cuenta la Ley Provincial 14.744 de Educación Sexual Integral⁷ asegura el efectivo cumplimiento del derecho a la libertad y equidad sexual, así como al placer, la autonomía, la integridad y seguridad sexual. El derecho a la libre toma de decisiones en relación a la reproducción, la procreación responsable, la maternidad, paternidad, la prevención de embarazo adolescente no deseado y los métodos anticonceptivos.

Dicha Ley Provincial garantiza la efectiva enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral a través de conocimientos científicos pertinentes, precisos, confiables y actualizados desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación.

1.7 La Educación Sexual Integral como derecho de las niñas

Como es de público conocimiento, la ESI es una temática que se encuentra en agenda y nosotras, como futuras profesionales consideramos a la ESI como un eje transversal, como cuidado del cuerpo, de la salud y de la identidad. Sostenemos que para la nueva presencialidad es fundamental el cuidado del cuerpo y la salud, entendiendo que cuidarse es cuidarnos entre todos.

⁶ Sancionada el 4/10/2006, publicada en el Boletín Nacional el 24/10/2006.

⁷ Sancionada el 4/06/2015 y promulgada el 28/08/2015. Dicha ley establece el derecho de todas y todos los estudiantes de todos los establecimientos dependientes de la dirección General de Cultura y Educación a recibir Educación Sexual Integral en virtud de lo establecido en la Ley Nacional 26150 y Provincial 13688.

Es así, que otra forma de habitar las escuelas con la nueva presencialidad refiere a “habilitar” la palabra, a generar diálogo en las aulas reflexionando en conjunto de qué manera alojamos la afectividad, es decir, hablar sobre lo que nos ocurre a cada uno como sujeto.

La vuelta a las aulas, se presenta como un nuevo desafío para pensar la organización de la vida institucional abordando a la ESI de manera transversal. Se plantea abordarla, de forma conjunta con toda la comunidad educativa y los niños/as. Debido a que con la pandemia todas las áreas fueron afectadas, los contenidos de la ESI también, por lo tanto, estas “puertas de entrada” implican una revisión de esos saberes (Arévalo, A., Costas, P y cols. 2021)

De esta forma, será fundamental considerar que la Perspectiva Integral de la Sexualidad no puede ser abordada sin tener en cuenta su dimensión afectiva, ya que resulta imposible separar nuestras emociones y sentimientos en el contexto escolar y comprender las repercusiones que tienen en los niños, niñas y familias. En este sentido, es relevante encontrar los modos de expresar lo que sentimos y experimentamos, buscar la comprensión mutua y ser capaces de identificar las manifestaciones afectivas en los demás. Reflexionar junto a otros sobre las relaciones humanas y su impacto en la vida socioemocional de cada sujeto es un aprendizaje que nos acompaña a lo largo de toda la vida y que la escuela debe apoyar de diversas maneras. Frente a las simplificaciones y superficialidades en torno a la afectividad que pueden surgir de los medios de comunicación y los valores consumistas presentes en la cultura actual, es necesario que la escuela promueva la reflexión sobre actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto y el amor.

El eje mencionado se relaciona con otras dimensiones planteadas por la ESI, en primer lugar, el reconocimiento de la perspectiva de género, el cual implica una reflexión sobre los afectos

permitidos o restringidos en función del género asignado. La igualdad de derechos entre hombres y mujeres se plantea como objetivo central en esta perspectiva, lo cual conlleva desafiar la construcción social de la feminidad y la masculinidad. En el caso de los hombres, se propone establecer vínculos emocionales desde temprana edad, capacitándolos para identificar y expresar afectos propios y relacionarse empáticamente con los demás. Este enfoque busca transformar las formas tradicionales de abordar el malestar y rechaza la violencia como respuesta, contribuyendo así a cuestionar los estereotipos de masculinidad y revalorizando la expresión emocional en los hombres. Por otro lado, se incluye el respeto por la diversidad sexual, que implica brindar espacio a las diversas emociones y afectos que surgen de las diferencias, y al permitir la presencia de prejuicios para cuestionarlos, se promueve la inclusión de diversas sexualidades, géneros, orientaciones sexuales, familias, comunidades y culturas. En cuanto al cuidado del cuerpo y la salud, creemos que al compartir nuestras experiencias y reflexionar sobre nuestras emociones al “vernó reflejados en el espejo”, podemos desarrollar una visión más amorosa hacia nuestros cuerpos y los de los demás. Incluso desde temprana edad, podemos cuestionar los modelos e ideales de belleza y salud que influyen en nuestras percepciones y emociones. Por último, al ejercer nuestros derechos, al comunicar y compartir nuestras emociones en relación a las caricias y abrazos que son consensuados y aquellos que no lo son, podemos expresar nuestro acuerdo o desacuerdo. También podemos expresar el dolor causado por situaciones de maltrato y tomar medidas apropiadas según el contexto. Al crear espacios donde todas las personas puedan expresar sus opiniones sin censura, en un ambiente de respeto y cuidado hacia los demás.

Entonces, afrontar las emociones dentro del enfoque de la Educación Sexual Integral (ESI) implica acoger y respetar las experiencias emocionales de los/as niños/as. No se trata simplemente de una nueva propuesta destinada a ser consumida o de obligar a participar y expresar sus

sentimientos a aquellos que no deseen o no puedan hacerlo. Tampoco implica abrazar a alguien por imposición cuando están tristes. Es importante evitar la clasificación de las emociones en positivas y negativas, excluyendo aquellas que nos resultan incómodas, o bien, suprimiendo las causas "políticamente incorrectas" que generan esas emociones. (Dirección General de Cultura y Educación, 2023)

1.8 Trayectorias escolares

La Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social tiene como finalidad el acompañamiento de las trayectorias escolares, de esta forma comprendemos a las trayectorias escolares como historias de vida entrelazadas al recorrido que las instituciones educativas habilitan para llegar al destino específico, lo cual implica la revisión de las instituciones e iniciativas políticas como marcos específicos en los cual la vida y la formación de los/las estudiantes se despliega (Toscano, Briscioli, 2015, p. 5).

En relación al concepto de trayectorias educativas tomamos los aportes de Terigi (2009), donde hace una diferenciación entre las trayectorias reales y teóricas, entendiendo a estas últimas como recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema, y las trayectorias reales que describen los itinerarios singulares que los/las estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización.

Es decir, que las trayectorias teóricas son sólo uno de los diversos recorridos posibles dentro del sistema educativo. La mayoría de los enfoques o de las estrategias pedagógicas son basados en dichos ritmos establecidos por esa trayectoria teórica, como, por ejemplo, el enseñar los mismos contenidos a todos/as los/as sujetos/as del aula, al mismo tiempo, a la misma, edad,

teniendo muy poca variabilidad, lo cual contrasta con la diversidad que existe en las trayectorias reales.

La trayectoria educativa engloba el recorrido y la acumulación de experiencias que una persona adquiere a lo largo de su vida, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la educación informal. En este sentido, la trayectoria educativa no se limita únicamente al aprendizaje en instituciones educativas, sino que también incluye todas aquellas experiencias y conocimientos adquiridos fuera del entorno escolar, como, por ejemplo, a través de la interacción con la familia, la participación en actividades extracurriculares, el contacto con diferentes culturas y comunidades. Estas diversas experiencias enriquecen y moldean la trayectoria educativa de cada individuo, contribuyendo a su desarrollo personal, social y académico. Es importante reconocer y valorar la importancia tanto de la educación formal como de la educación informal en la formación de una persona, ya que ambas desempeñan un papel fundamental en su proceso de aprendizaje y crecimiento.

Las situaciones de discontinuidad que atravesamos en el país durante la pandemia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje o desvinculación entre las instituciones educativas y los/as estudiantes, reafirmó la importancia del encuentro entre ambos actores. De esta manera, en el año escolar 2022 la experiencia educativa y los procesos de escolarización tuvieron modos de organización y enseñanza, donde se potenció el valor de la presencialidad plena, desplegando más y mejores experiencias educativas. (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2022)

Al abordar el tema de la convivencia escolar, es fundamental hacer hincapié en la socialización secundaria, la cual se lleva a cabo en el contexto de la escuela. Como sujetos que

interactuamos en sociedad y compartimos nuestras vidas con otras personas, resulta imprescindible para el ámbito educativo promover una convivencia armoniosa y enriquecedora dentro de las aulas.

En este sentido, la socialización secundaria en el entorno escolar adquiere un rol significativo, ya que constituye un espacio propicio para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, la adquisición de normas y valores, así como la construcción de identidades individuales y colectivas. A través de la interacción con compañeros y docentes, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir capacidades sociales, como la empatía, el respeto mutuo y la comunicación efectiva, que son esenciales para una convivencia escolar saludable y favorable al proceso educativo.

La promoción de una convivencia positiva en el ámbito educativo tiene como objetivo cultivar un ambiente propicio para el crecimiento personal y académico de los estudiantes. Esto implica fomentar la igualdad, la inclusión, el diálogo constructivo y la resolución pacífica de conflictos. La socialización secundaria en la escuela, al brindar un marco estructurado y formativo, permite el desarrollo de competencias relacionadas con la convivencia y contribuye a la formación integral de los individuos, preparándolos para su participación activa y responsable en la sociedad.

En resumen, la socialización secundaria en el ámbito educativo juega un papel fundamental en la promoción de una convivencia escolar favorable, ya que proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para relacionarse de manera respetuosa, empática y colaborativa. La importancia de esta dimensión radica en su potencial para fortalecer el tejido social dentro de las aulas y contribuir al desarrollo integral de los/as niños/as, preparándolos para su participación ciudadana en un contexto cada vez más diverso y complejo.

De esta manera, podemos conceptualizar a la socialización primaria como el lugar donde se construye el primer mundo del individuo, el cual comprende secuencias de aprendizaje socialmente definidas, por ejemplo, la familia. Este tipo de socialización finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo, donde ya es miembro efectivo de la sociedad. Por otra parte, hablaremos de la socialización secundaria, entendiendo a ésta como cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (Berger y Luckmann, 2010)

Como ya mencionamos anteriormente, la familia constituye uno de los pilares principales para la socialización. Nos parece importante recalcar que con familia no nos referimos a los padres específicamente ya que el concepto de familia en sí, va adquiriendo progresivamente diferentes formas desde ya hace años. La familia, como se ha mencionado previamente, desempeña un papel fundamental en el proceso de socialización. Es importante destacar que, al hablar de familia, no nos referimos exclusivamente a los padres, ya que el concepto de familia ha evolucionado con el paso del tiempo. En la actualidad, se observan diversas formas de estructuras familiares, que han surgido en los últimos años. Además de la familia nuclear tradicional, existen otras configuraciones, como las familias ensambladas, monoparentales, homoparentales, y aquellas en las que los/las hijos/as pueden llegar de diferentes formas, ya sea de manera natural, por medio de inseminación o adopción. También se encuentran familias en las cuales los/las abuelos/as o tíos/as se encargan de la crianza de los/las niños/as. En resumen, el concepto de familia no es estático, sino que ha experimentado modificaciones a lo largo del tiempo, dando lugar a una variedad de situaciones, y las mencionadas anteriormente son solo algunos ejemplos.

La Ley garantiza la igualdad de protección y reconocimiento de derechos y responsabilidades para todas las familias, independientemente de su composición. La

responsabilidad parental se refiere a los derechos y deberes que los adultos tienen hacia sus hijos/as cuando son menores de edad, antes conocidos como "patria potestad"⁸. De esta forma, este concepto no se limita únicamente a los padres biológicos, sino que también abarca a otros miembros de la familia o adultos cercanos al niño cuando los padres no pueden o no desean ejercer sus derechos y responsabilidades. En resumen, la responsabilidad parental engloba el conjunto de facultades, derechos y responsabilidades tanto de los padres biológicos como de otras personas encargadas del cuidado y bienestar de un niño o niña. (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2022)

Según Simkin, H⁹ y Becerra, G¹⁰ (2013) la familia actúa como un sistema bio-psico-social en el que tanto los padres como los hijos y hermanos tienen la necesidad natural de relacionarse con otros. Además de la familia, otro agente de socialización fundamental son el grupo de pares, y con estos nos referimos a sujetos con los cuales compartimos ámbitos de interacción. De este modo, se considera que la educación desempeña un papel fundamental en el proceso de socialización secundaria, ya que no solo se encarga de transmitir conocimientos pedagógicos, sino que también proporciona herramientas a los estudiantes para reflexionar sobre sus actitudes y acciones, cumplir con las actividades propuestas e internalizar las normas establecidas por la institución educativa. Es decir, que la socialización en el ámbito escolar implica la formación de

⁸ El Código Civil y Comercial de la Nación introdujo el término "responsabilidad parental" en sustitución de la antigua denominación "patria potestad", la cual tenía sus raíces en el derecho romano y estaba vinculada a la figura del "pater familia" que ejercía un control marcado sobre los/las hijos/as dentro de una estructura familiar patriarcal que hoy en día se considera arcaica. La modificación refleja la adaptación de la legislación a las cambiantes realidades sociales y culturales contemporáneas.

⁹ Doctor en Psicología, Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Licenciado en Psicología, Investigador del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

¹⁰ Doctor en Filosofía, Magíster en epistemología e historia de la ciencia, Licenciado en Sociología, Investigador del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

vínculos con pares, a través de los cuales el sujeto se desarrolla y construye su personalidad e identidad en relación con otros.

Por esto, consideramos que el/la niño/a que, durante el aislamiento preventivo y obligatorio, convivió con su círculo familiar/íntimo y no tuvo la posibilidad de relacionarse con otras personas en el ámbito educativo, al retornar la presencialidad en las escuelas, se le dificultó aún más generar un vínculo con sus pares, adaptarse a una institución que tiene normas de convivencia específicas. También, nos referimos a la adaptación de la nueva distribución del tiempo, ya que en su hogar durante la pandemia ese tiempo era lineal, no tenían estructuras formales. Consideramos que la situación de la pandemia ha generado diversos sentimientos en los/as niños/as, jóvenes y adolescentes relacionados con su propia subjetividad, como el miedo a la pérdida de un ser querido, la incertidumbre, ansiedad, temor, frustración, sensaciones de ausencia, y padecimientos producida por dicha experiencia. Estos sujetos vivieron la interrupción de vincularse físicamente con sus seres queridos, amigos, y la interrupción en los espacios de socialización como la escuela y los lugares fuera de ella. Dichas experiencias produjeron sufrimientos particulares en cada uno debido a las etapas que se encontraban atravesando.

1.9 Convivencia escolar

A partir de lo expuesto sobre las trayectorias escolares, consideramos pertinente desarrollar la categoría conceptual de convivencia escolar, tema central en nuestra investigación. Sostenemos que para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sean posibles, la comunicación entre alumnos/as, docentes y la comunidad debe construirse todos los días. Por lo tanto, será importante privilegiar el diálogo, el respeto mutuo, la valoración a la diversidad, la reflexión generando distintos momentos de encuentro y participación para la construcción de acuerdos que garanticen

la formación de una red llamada convivencia. (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2020)

Se entiende a la convivencia en el ámbito escolar como el proceso en el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a convivir con los demás. A su vez, nos apoyamos en una noción de convivencia escolar que apunta a construir la paz entre los miembros de la comunidad escolar a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto. Este concepto será operado a través de los tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario (Fierro, Carbajal, 2019, p. 2)

Por lo anteriormente mencionado, consideramos que la promoción de una convivencia escolar saludable implica no sólo la adquisición de conocimientos académicos sino el desarrollo de competencias sociales y emocionales que permitan a los/las estudiantes interactuar de manera respetuosa y empática con sus pares, docentes y miembros de la comunidad. De esta manera, la socialización, se convierte en un componente esencial de la convivencia escolar contribuyendo a la construcción de un ambiente armonioso y enriquecedor para todos/as los/las involucrados/as en el proceso educativo. Asimismo, consideramos fundamental abordar el tema de la convivencia escolar, ya que implica no solo trabajar los conflictos que surgen en el entorno educativo, sino también promover y fomentar una convivencia sana, con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los sujetos intervinientes.

La convivencia es esa particular relación en la institución educativa entre: la comunidad escolar, los y las estudiantes, docentes, directivos, equipo de orientación, grupo familiar. Donde la misma es un aprendizaje, se enseña y se aprende a convivir. Según Romañano (2020) para lograr

una verdadera convivencia, donde se respeten los valores, la institución y sobre todo a las personas que la componen, es indispensable la de los Acuerdos Escolares de Convivencia¹¹ y sus respectivas normas, esto se debe realizar de manera conjunta y con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En la misma línea, tomamos los aportes de Greco (2008) donde expresa que la convivencia en la escuela se encuentra en el centro mismo de la dinámica educativa, ya que está estrechamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Propone no separar la convivencia de la enseñanza, sino buscar un enfoque diferente que no dependa de sistemas externos o ajenos a la educación. En su lugar, sugiere la creación de reglamentos que promuevan el orden y la organización. Además, considera que el ejercicio de una autoridad habilitante y la construcción de una convivencia democrática brindan la oportunidad de vivir de una manera diferente en la escuela.

En su texto sostiene que estamos viviendo en una época de transformación que nos obliga a repensar las instituciones con el fin de lograr una mejor conexión dentro de la escuela. La autora destaca a la violencia como una de sus preocupaciones, hace mención a la misma como la opresión del cuerpo y el espacio del otro. Esta violencia se manifiesta tanto dentro de la escuela como en sus alrededores, en la plaza, en la acera, en el hogar. Es una violencia que se ha convertido en una forma de vida, impidiendo reconocer que existe un espacio del otro que no debe ser avasallado.

¹¹ Como definición de los AEC es conveniente mencionar que: Los Acuerdos de Convivencia son actitudes y acciones específicas por parte de los integrantes de la comunidad educativa que tienen como finalidad crear un ambiente de convivencia positivo, idóneo para el aprendizaje. En ese sentido, los Acuerdos de Convivencia requieren del ejercicio de las habilidades socioemocionales de quienes integran la comunidad escolar, para así enriquecer y hacer más significativa la vida en conjunto. (Romañano, 2020)

Dicho esto, consideramos que hay prácticas como la circulación de la palabra, que acercan a todos/as los/as miembros de la escuela, tanto adultos como niños/as, y que brindan experiencias enriquecedoras para todos/as. Debemos pensar en palabras que circulen y abran espacios, ya que existen palabras que aplastan y ejercen violencia al avasallar al otro/a.

Consideramos fundamental que la acción educativa en la escuela se oriente hacia la construcción de un espacio común, donde se promueva la participación activa de las personas involucradas: los/las estudiantes como alumnos y los/las docentes en su rol educativo. El gran desafío de pensar de qué manera lo común sería un mismo espacio para todos/as y en esta distribución de roles fomentar una mejor convivencia dentro de las aulas.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar dos leyes que son parte del marco normativo que sustenta la “Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”. Creemos que no solo son fundamentales para nuestro trabajo, sino también para la temática central de la investigación, la convivencia escolar. Por un lado, la Ley Nacional N°26.892¹² “para la promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”. Dicha ley establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional y, por otro, la Ley Provincial N° 14750¹³, la misma, establece que todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires, sean

¹² Sancionada el 11 de septiembre de 2013 y promulgada el 1 de octubre de 2013

¹³ Fecha de promulgación: el 1 de septiembre de 2015 y publicada el 15 de septiembre de 2015.

públicas como privadas, deberán contar con “acuerdos de convivencia” para combatir el acoso escolar, la discriminación y la violencia.

Es necesario agregar, que de acuerdo a la Ley Nacional N° 26.892 mencionada anteriormente, el Ministerio de Educación de la Nación, gestiona una línea telefónica gratuita (Línea “Convivencia escolar, 0800-222-1197) a través de la cual, las familias, estudiantes, docentes y miembros de la comunidad puedan informar situaciones problemáticas que se desarrollan en el ámbito educativo. De este modo, y junto con las provincias, se brinda orientación y se interviene ante situaciones conflictivas que afecten la convivencia en las escuelas o en situaciones de vulneración de derechos.

De la misma forma, nos resulta importante destacar la relevancia del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (en adelante INADI¹⁴) dado que esta institución proveía una línea telefónica destinada a presentar denuncias frente a episodios de discriminación. Dicha entidad, asume una función crucial en la promoción de la igualdad y la erradicación de conductas discriminatorias en el territorio argentino. Durante el periodo de confinamiento, el INADI brindó la posibilidad de presentar denuncias a través de su Dirección de Asistencia a la Víctima, poniendo a disposición diferentes canales para hacerlo, uno de ellos era una línea telefónica (168), un correo electrónico, tramitación a distancia y atención presencial.

En este sentido, consideramos que la presencia del INADI y su capacidad para recibir y gestionar denuncias durante el contexto de pandemia han demostrado ser un pilar fundamental para la búsqueda de la equidad y la lucha contra la discriminación en Argentina. Su accionar

¹⁴ Es una entidad descentralizada en el Poder Ejecutivo Nacional. Tiene sus raíces en la Ley 23.592, promulgada en 1988, dicha legislación marcó un hito en la historia argentina al abordar de manera directa y específica la necesidad de prevenir y combatir la discriminación. El INADI tendrá por objeto elaborar políticas nacionales y medidas concretas para combatir la discriminación, la xenofobia y el racismo, impulsando y llevando a cabo acciones a fines.

subraya la importancia de proporcionar canales efectivos para la realización de denuncias y también la necesidad de promover un ambiente de tolerancia y respeto, tal como se refleja en las leyes N° 14750 y N°26.892 que convergen en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

CAPÍTULO II

1. Aspectos metodológicos

El presente trabajo se sustenta en un diseño de investigación de tipo cualitativo, no positivista, enmarcada en la sistematización. Este se desarrolló en la EP N° 25 “Juan Bautista Azopardo” en la ciudad de Mar del Plata, durante el ciclo 2022.

Desde una perspectiva amplia, la autora Meschini sostiene que ésta es considerada como una metodología de investigación propia de las Ciencias Sociales que se diferencia por partir de la intervención en lo social, de la experiencia, de la práctica. “La sistematización nos invita a suspender, a profundizar en el tiempo de la intervención, a meternos en la intervención, a preguntarle y preguntarnos, a construir a partir de ella los problemas que se nos presentan.” (Meschini, P., 2018, p.10).

Consideramos que la sistematización es una construcción que se hace con el otro, implica recoger una experiencia. Analizarla críticamente y producir un aprendizaje que sirva para esa realidad. De esta manera, es un proceso en el cual hay que desarrollar diversas capacidades como el diálogo, la escucha activa, el registro de la experiencia y la comprensión de situaciones. Es decir, que dicho proceso, no puede ser superficial, ni momentáneo.

Con este trabajo, se pretende construir una sistematización a partir de la reflexión del proceso de intervención del cual formamos parte, participando y observando, como estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Trabajo Social. Asimismo, se busca poner en diálogo lo teórico y lo práctico, permitiéndonos conocer y comprender la complejidad de la realidad estudiada.

La sistematización, en su sentido más comúnmente utilizado, se refiere a la organización y ordenamiento de datos, así como a la creación de categorías. Sin embargo, en contraste con esta

concepción, las autoras Samperio, De Marinis y Verón plantean que la sistematización de experiencias se relaciona con la interpretación crítica de los procesos sociales que transforman la realidad, reconociendo su dimensión histórica como un proceso que atraviesa la experiencia humana. Se enfatiza en el desarrollo del proceso y en la participación de los actores en la sistematización de su propia práctica, donde se conjugan el conocimiento científico y el conocimiento práctico. Se presenta como un proceso de generación de conocimiento a partir de experiencias de intervención con una intencionalidad de transformación (Samperio, De Marinis, y Verón, 2004).

La construcción de conocimientos a través de la sistematización plantea un desafío importante. La sistematización busca rescatar la teoría presente en la práctica, una práctica que busca transformar la realidad. Esta teoría que se extrae a través de un proceso de reflexión y análisis de la acción, no surge espontáneamente de la realidad, sino que requiere de un método de trabajo e investigación para lograr la reinterpretación conceptual de los elementos relevantes que emergen en la práctica y que puedan convertirse en ejes de investigación y reconstrucción de la experiencia. A través de la sistematización, se busca enriquecer las experiencias futuras que aborden la expresión particular de los actores sociales en su desafiante tarea de resolver problemas y transformar su realidad. Con la participación activa de los actores sociales en la reconstrucción histórica y la teorización de su práctica, sostenemos que la sistematización aporta a los colectivos sociales el conocimiento de su propia realidad, enriqueciendo su acción y fortaleciendo sus organizaciones.

Las autoras proponen la sistematización como un enfoque metodológico que va más allá de la recopilación de datos y la elaboración de informes. La sistematización implica una reflexión crítica y participativa sobre las prácticas, promoviendo la construcción de conocimiento y la

transformación social. Además, destaca la importancia de la comunicación y socialización de los resultados obtenidos.

La sistematización, como estrategia metodológica, nos permite poner en cuestión la experiencia en lo epistemológico, lo teórico y vivencial brindando la posibilidad de reflexionar sobre una práctica y, a su vez, generar conocimiento. De esta forma, con la sistematización, la persona que la elige, es parte de un “proceso de reflexión e interpretación crítica de una intervención profesional o de un aspecto de ella, que parte de la explicitación del marco epistemológico, teórico y valorativo desde el cual se intervino y desde el cual se realiza la reflexión” (Bernaldo de Quirós y Rodríguez, 2004, p.11)

Según lo anteriormente expuesto, creemos que la sistematización es el espacio de construcción, donde se desarrollan distintos aprendizajes en nuestra experiencia cotidiana que, a su vez, se van a encontrar con los aprendizajes de otros/as. Esto se dará a través de encuentros, miradas, diálogos o gestos.

Consideramos que poner en diálogo lo teórico y lo práctico durante el proceso de sistematización posibilita, por un lado, comprender la complejidad de las problemáticas sociales, y por el otro, la realización de un análisis crítico de la problemática construida como objeto-sujeto de conocimiento. De esta manera, esta metodología de investigación permite “entender la complejidad de los procesos sociales, al dar cuenta de articulaciones de totalidades parciales en que se tiene en cuenta la singularidad de la experiencia, la universalidad que condensa, la particularidad que le da sentido”. (Meschini, 2013, p.4)

1.2 Definición del problema

Como equipo de trabajo nos proponemos identificar las distintas situaciones problemáticas que se generaron al retorno de la presencialidad plena a partir del COVID-19, Se tomará como unidad de análisis estudiantes de 2° año de la Escuela Primaria N°25, ubicada en el barrio Las Avenidas en la ciudad de Mar del Plata. Debido al distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) y posterior aislamiento (ASPO), los/as estudiantes debieron continuar sus trayectorias educativas mediante la modalidad virtual y luego, ir adaptándose de manera progresiva a la plena presencialidad transitando al mismo como un proceso.

A raíz de lo anteriormente expuesto surge nuestra pregunta de investigación:

¿Cómo afectó el aislamiento preventivo por COVID- 19 a la convivencia escolar en la presencialidad plena en el año 2022 a los/as estudiantes de 2° año de la EP 25 en la ciudad de Mar del Plata?

1.3 Objetivo General

Explorar las problemáticas que surgieron en relación a la convivencia escolar luego de la pandemia en 2° año de la EP 25 de la ciudad de Mar del Plata.

1.4 Objetivos Específicos

- Identificar las situaciones problemáticas que surgieron en relación a la convivencia escolar a partir de la presencialidad plena en el presente año.
- Analizar la intervención del EOE en las situaciones de convivencia escolar en segundo año luego de la pandemia en la Escuela Primaria N°25 de la ciudad de Mar del Plata.

- Indagar la incidencia de la pandemia como factor agravante de las problemáticas de convivencia entre los/las alumnos/as de segundo año de la EP N°25.

Las técnicas que utilizamos para dicho trabajo son: entrevistas semiestructuradas, las mismas se realizan sin cuestionario. Parte de un guion en el cual se señalan los temas relacionados con el estudio. A medida que se va desarrollando la entrevista, se van planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiendo que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes. (Yuni, 2006, pág. 77)

De esta manera, definimos a la entrevista como una de las técnicas más frecuentes empleadas tanto en Trabajo Social como en la investigación cualitativa, ya que por medio de ella se revela la vida de las personas en sus propias expresiones. (Ocampo y Alcaraz, 2011)

También, otra de las técnicas que utilizamos es la observación participante, esta nos permite tener una mayor comprensión del estudio, proporcionando a los/las investigadores/as métodos para revisar expresiones no verbales, sentimientos, determinan interacciones, como los integrantes se comunican entre ellos, etc. (Kawulich, 2006. p.5)

Asimismo, una de las participantes llevó a cabo un registro del progreso de cada encuentro, documentando las expresiones faciales, comportamientos y modos de comunicación de los/as niños/as. Estos registros proporcionaron datos de gran relevancia para el proceso de sistematización, permitiendo la visibilización de aspectos no verbales y posibilitando la observación de lo no expresado a través del lenguaje verbal.

En un primer momento, realizamos un análisis documental a fin de construir un estado de la cuestión respecto a la temática investigada, es decir, la convivencia escolar. Según Quintana¹⁵ (2006) el análisis documental es considerado como punto de entrada, origen del tema o problema de investigación ya que a través de los documentos es posible obtener información valiosa para lograr el encuadre de la misma. De esta forma, se tuvieron en cuenta documentos del ámbito de la educación desde una perspectiva socioeducativa y de cuidado, las problemáticas de la convivencia pos pandemia, el marco normativo como también la mirada y discursos de distintos sujetos del escenario escolar, con los/as cuales generamos contacto con el objetivo de obtener una mayor aproximación del tema seleccionado.

Luego del análisis documental y entrevistas a referentes de la Escuela N°25 y la participación de una integrante de dicho trabajo de investigación en la institución educativa, consideramos como estrategia de intervención la planificación y desarrollo de talleres para abordar la problemática de convivencia escolar. La misma, constó de tres encuentros en 2° año de la EP N°25 ubicada en el Barrio Las Avenidas, en la ciudad de Mar del Plata. Además, en el contexto de nuestra investigación, llevamos a cabo tres entrevistas semi estructuradas de manera presencial con el Equipo Directivo, la Orientadora Educativa del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y la docente del año seleccionado. Dicha estrategia metodológica se realizó con el propósito de identificar las problemáticas emergentes en relación a la convivencia a partir de la plena presencialidad en la institución educativa. Por otro lado, también se identificó y analizó las intervenciones realizadas por el EOE ante las situaciones que se generaban en torno a la convivencia escolar. Y finalmente, mediante las entrevistas realizadas pudimos dar cuenta de la

¹⁵Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En la ciudad de Lima, Perú.

incidencia de la pandemia como un factor agravante en las problemáticas de convivencia en segundo año de la EP N°25.

De esta manera, se espera que el análisis realizado sea utilizado como insumo de relevancia para el ámbito educativo, aportando elementos de análisis a la problemática de la convivencia escolar. Como también, esperamos que la investigación sea una referencia para los profesionales que se insertan en el ámbito laboral educativo.

2. Reflexiones en torno al proceso de intervención vivenciado

La Escuela Primaria N°25 "Juan Bautista Azopardo" de la ciudad de Mar del Plata, enfrenta múltiples problemáticas derivadas de la cuestión social¹⁶ que tienen un impacto significativo. Los sujetos que forman parte de esta comunidad experimentan diferentes realidades en función de su vida cotidiana.

Debe señalarse que la institución educativa se encuentra ubicada en Barrio Las Avenidas, dicho territorio se encuentra dentro de una zona de fábricas y de personas que trabajan en el puerto, en reiteradas ocasiones se observa que integrantes de las familias se encuentran desempleados/as. La mayoría de las familias residen en la Villa de Vértiz, una zona compleja ya que existen situaciones de vulnerabilidad, carencias económicas, condiciones infraestructurales precarias e inseguridad que afectan la zona. Otras familias concurren a la institución de barrios más alejados, como, Barrio Las Canteras, Nuevo Golf, barrio El Progreso. En este sentido, en la comunidad se

¹⁶ Carballeda (2008) entiende a la cuestión social como un conjunto de circunstancias que interpelan a la sociedad, no solo es ligada a la pobreza, sino, con otros asuntos que interpelan a la sociedad y que trascienden la esfera de la pobreza, como la locura, la salud, la enfermedad, la conflictividad, los mecanismos de cohesión, los derechos sociales y civiles. En definitiva, lo emergente de la tensión entre integración y desintegración de cada época en la sociedad.

observan características socioeconómicas que reflejan diversas situaciones de vulnerabilidad, exclusión y precariedad, como la inestabilidad económica, las condiciones de vivienda y habitacionales, la falta de acceso a servicios básicos, a la cobertura social y salud.

Todas estas problemáticas atraviesan directamente a los/as niños/as que viven en el territorio en el cual se encuentra ubicada la escuela, afectando a su realidad cotidiana generando dificultades al relacionarse y desenvolverse en el espacio escolar, frente a sus pares y a los/as docentes. Al mismo tiempo, una de las razones por la cual los/as estudiantes faltan regularmente a la escuela es el clima, especialmente en días lluviosos cuando la mayoría de los/as niños/as no pueden ser llevados a pie por sus familiares y no disponen de un transporte particular. De esta forma, esta situación provoca una desconexión tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en la incorporación de hábitos y normas de convivencia escolar.

Además, la estructura de la institución educativa también presenta problemas edilicios, como, por ejemplo, goteras e inundaciones ocasionales en los techos de los salones y del patio interno. Esto genera un ambiente poco propicio para el aprendizaje, y los padres/familiares prefieren que sus hijos/as se queden en el hogar para evitar situaciones de riesgo.

Estas dificultades en la asistencia regular y en las condiciones físicas de la escuela tienen un impacto negativo en la convivencia escolar. Los/las niños/as por momentos se sienten desmotivados/as, aislados/as o excluidos/as debido a las limitaciones del entorno escolar. Esto, en ocasiones generara dificultades para establecer vínculos con sus compañeros/as y docentes, lo que afecta su experiencia educativa en general.

En el marco del trabajo de investigación realizado, se llevaron a cabo tres entrevistas con referentes claves dentro del contexto educativo. Dichas entrevistas tuvieron como objetivo abordar

distintos tópicos relacionados con la convivencia en el ámbito escolar. Se realizó una entrevista a la directora de la institución educativa, a la docente de 2° año y al Equipo de Orientación Escolar (integrado por una Orientadora Educacional, una Orientadora Social y una Orientadora de los Aprendizajes), con el propósito de indagar en las situaciones problemáticas surgidas a raíz de la implementación de la presencialidad plena, luego de la pandemia. Se buscó analizar cómo esta situación afectó la convivencia entre los/las estudiantes y cómo fueron abordadas desde la institución educativa.

Durante las entrevistas, se discutieron varios temas, uno de ellos fue sobre las situaciones problemáticas que surgieron en relación a la convivencia escolar como consecuencia de la implementación de la presencialidad plena. Se buscó indagar de manera detallada los distintos desafíos y conflictos que se presentaron en este ámbito.

Por otro lado, abordamos la cuestión de las intervenciones del Equipo de Orientación Escolar en relación a la convivencia en segundo año tanto en la entrevista con la maestra como con las integrantes del EOE. Se investigó las estrategias y acciones implementadas por el Equipo, para fomentar una convivencia positiva y resolver los problemas que se presentaron en dicho nivel educativo.

Por último, se llevó a cabo un análisis de cada entrevista, en relación a la incidencia de la pandemia como un factor agravante en la convivencia de los/las estudiantes del segundo año. Se buscó comprender cómo la crisis sanitaria y las medidas adoptadas afectaron la convivencia escolar, y cómo el Equipo Directivo y de orientación abordaron esta problemática en particular. Las entrevistas realizadas permitieron obtener información detallada y perspectivas diversas en

relación a estas cuestiones, contribuyendo así al análisis y comprensión de la complejidad de la convivencia escolar en el contexto de la presencialidad plena y la incidencia de la pandemia.

De esta forma, es esencial destacar que estas problemáticas sociales y su impacto en la convivencia escolar no solo son un desafío para el Equipo Directivo y el EOE de la institución, sino que también representan un llamado a la acción para la comunidad educativa en su conjunto. Por esto, en relación a la entrevista realizada a la directora de la institución, pudimos observar que tanto las familias como los/as estudiantes de la escuela no plantean cuestiones en cuanto a los contenidos pedagógicos, pero sí con respecto a las problemáticas sociales que se generan. De esta manera, la entrevistada refiere que *“no son chicos demandantes ni cuestionadores de tu trabajo, pero si cuando suceden situaciones de convivencia entre alumnos que por ahí se conocen del barrio, se insultan y se dicen cosas en relación a la familia... y ahí es donde viene la familia”*.

Otro de los aportes brindados por la directora en el desarrollo de la entrevista, que consideramos fundamental señalar es que, para ella, la pandemia tuvo un fuerte impacto en relación a la convivencia, especialmente en los estudiantes del primer ciclo. De esta forma, el aislamiento produjo una desorganización en términos de hábitos, de la rutina escolar, de la organización en los saludos a la bandera, de los recreos, el juego, la formación, los acuerdos de convivencia dentro del aula y las pautas de trabajo.

Así, la entrevistada hace referencia que *“a nivel aprendizaje la pandemia visibilizo aún más las dificultades pedagógicas, en cuanto a la convivencia considero que nos llevó tiempo adaptarnos a la vuelta a clases ya que surgían distintos conflictos entre los estudiantes, especialmente en 2do año debido a que comenzaron su primaria de manera virtual, o en cuanto a los hábitos también costó adaptarse”*

Como bien sabemos, la escuela desempeña un papel fundamental no sólo en la transmisión de contenidos pedagógicos, sino también como un lugar de apoyo emocional y contención para los/las estudiantes y sus familias. Por tanto, consideramos que la escuela es uno de los espacios de socialización más significativos, donde los individuos adquieren normas, valores, actitudes y creencias a lo largo de su desarrollo. Uno de los principales propósitos de la escuela es promover la inclusión socioeconómica, fomentar la participación social y lograr la integración cultural y normativa.

Es así, que la directora observó que tanto las familias como los/las estudiantes en la pandemia, necesitaban tener contacto con una institución de manera presencial ya que cuando se hacía la entrega del bolsón de alimentos en la escuela, se utilizaba el espacio para poder escuchar y dialogar con la comunidad, y brindarle contención. De esta manera, fue una situación muy compleja ya que se presentaban dificultades por parte de los familiares a la hora de ayudar a sus hijos/as a realizar las tareas, o no contaban con la tecnología ni los medios adecuados para poder continuar con sus trayectorias escolares. Además, otra de las cuestiones que se presentó fue la disponibilidad de los celulares en el hogar, ya que la mayoría de las familias contaban con un solo dispositivo y se dificultaba al momento de utilizarlo si eran muchos/as niños/as para hacer las actividades.

Durante el impacto de la pandemia, la vida institucional experimentó transformaciones significativas, particularmente en la Escuela N°25, donde docentes, estudiantes, familias y la comunidad educativa en su conjunto se vieron en la búsqueda de nuevas estrategias para asegurar la continuidad pedagógica en un entorno virtual. De esta manera, se implementó la utilización de diversas herramientas tecnológicas, como WhatsApp, Zoom y Meet, permitiendo así el desarrollo

de nuevas dinámicas de interacción. En este contexto, los hogares adquirieron un rol fundamental como espacios donde se compartían conocimientos y saberes.

Como hemos desarrollado en la presente investigación, la pandemia ha tenido un fuerte impacto en todos los aspectos de la vida, incluyendo la educación y la convivencia escolar. Para responder a nuestro objetivo principal iremos dando cuenta de algunas de las problemáticas que surgieron en relación a la convivencia luego de la pandemia en 2° año en la EP N° 25 a través de nuestra experiencia y de las entrevistas realizadas.

En las tres entrevistas realizadas, se ha encontrado un tema recurrente relacionado con la vinculación entre pares. Debido al cierre de las escuelas y el aislamiento social, los/las estudiantes han perdido la posibilidad de interactuar con sus pares, lo que ha afectado su modo para relacionarse con sus compañeros/as. En otras palabras, el aislamiento social y preventivo que han vivido, limitándose a interactuar solo con los integrantes de su familia, ha interrumpido el proceso de socialización secundaria, entendiendo a ésta como cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (Berger y Luckmann, 2010)

Durante el período de aislamiento social y preventivo que hemos atravesado, se ha producido una limitación en nuestras interacciones sociales, restringiéndonos a interactuar únicamente con las personas que conviven en nuestro hogar, ya sean miembros de la familia, amigos cercanos, conocidos o incluso estando solos. Esta situación ha provocado una interrupción en el proceso de socialización secundaria.

Continuando en la misma línea, consideramos importante extraer el siguiente fragmento de la entrevista con el Equipo de Orientación para dar cuenta de dicha situación:

“Algo que nos llamaba la atención es que en la pandemia teníamos contacto a través de llamados telefónicos y percibimos mucha necesidad de hablar por parte de la familia. A veces estábamos más de media hora, al estar encerrados nos contaban sus historias porque necesitaban hablar, eso permitía que haya mucha ida y vuelta con las familias”. Los temas más recurrentes se debían a cómo era la organización familiar en el aislamiento preventivo, como los/las chicos/as con los medios tecnológicos que tenían, realizaban los módulos que les otorgaba la escuela, de la complicada situación laboral para los/las familiares que muchos de ellos/ellas no tenían un empleo formal y se buscaban “changas” día a día.

Durante el transcurso de la pandemia, el EOE intervino de diversas maneras con el propósito de acompañar y orientar a las familias en la continuidad de las trayectorias educativas, con el propósito de sostener el vínculo constante entre las familias y la institución educativa. Esto tuvo como objetivo no solo saber en qué condiciones se encontraban transitando la pandemia los/as estudiantes en sus hogares, sino también asegurarse de que el vínculo entre los/as niños/as y la escuela se mantuviera sólido.

Además de utilizar la comunicación telefónica, se realizaron entrevistas domiciliarias, con el propósito de conocer cómo iban transitando el confinamiento, y en casos específicos en los que se consideraba que existía cierta vulnerabilidad. También, se llevó a cabo la recopilación de las entrevistas iniciales de los/las estudiantes de primer año y de quienes ingresaban por primera vez a la escuela, a través de llamadas telefónicas.

“Nosotros generalmente, entrevistamos a las familias que ingresan por primera vez a la institución en las entrevistas iniciales, pero en ese momento teníamos que hablar a la distancia. Algo que nos llamaba la atención es que en la pandemia teníamos contacto a través de llamados

telefónicos para hacer las entrevistas y percibimos mucha necesidad de hablar por parte de la familia. A veces estábamos más de media hora, al estar encerrados nos contaban sus historias porque necesitaban hablar, eso permitía que haya mucha ida y vuelta con las familias.”

Además, otra de las intervenciones del EOE consistió en realizar un acompañamiento, de manera más sostenida, a las familias con las que ya estaban trabajando debido a situaciones de vulnerabilidad. Se mantuvo un contacto regular con estas familias para, brindarles apoyo y orientación, y asegurarse de que tuvieran los recursos básicos necesarios durante la pandemia. El objetivo principal fue proporcionar un acompañamiento personalizado y continuo a través de los medios tecnológicos, como llamadas, videollamadas por Zoom y WhatsApp.

Por otra parte, los/las docentes asistieron de manera rotativa a la institución una vez al mes, con el objetivo de entregar los módulos correspondientes y el bolsón de alimentos, que el gobierno provincial incorporó para asistir a las familias que no podían salir a trabajar y que no contaban con ingresos para sostener el aislamiento. A través de lo comentado durante las entrevistas realizadas, podemos destacar que en general no había una retroalimentación o devolución entre las familias y las docentes en relación a las actividades propuestas ya que no llegaban a realizarlos a tiempo, se les dificultaba poder completarlos ya que en la mayoría de los hogares solo contaban con un teléfono celular. En situaciones específicas, es relevante destacar que el EOE se encargaba de proporcionar el material educativo mediante módulos impresos, elaborados por los/as docentes, a los hogares cuyas familias no podían acercarse físicamente a la escuela.

Tomamos los aportes de Oliva y Mallardi (2011) para introducir la entrevista como parte del instrumental de la profesión en Trabajo Social. Es importante considerar de forma interrelacionada el instrumental profesional y el proceso de intervención en el que se desarrolla.

Las características de este, dependerán tanto de la concepción que guíe dicho proceso como de las dinámicas de poder presentes en el contexto en el que se produce.

La entrevista en trabajo social adquiere características particulares construidas por la relación entre el trabajador social y el sujeto, influenciada por el contexto en el cual se desarrolla. De esta manera, definimos a la entrevista como una instancia dialógica entre el profesional y el sujeto, pudiendo ubicar en la misma dos momentos regidos por la lógica de estar insertos en un mismo proceso, cuya relación no es lineal sino dialéctica. (Oliva, Mallardi, 2011, pág. 49).

La definición de entrevista planteada por los autores tiene como objetivo abarcar el proceso de comprensión de la realidad del sujeto entrevistado, que servirá de base para llevar a cabo la intervención profesional. Es decir, la entrevista se concibe como un instrumento a través del cual se obtiene un entendimiento profundo de la situación del sujeto. Esto se convierte en la base sobre la cual se van a construir intervenciones profesionales, dirigidas a contribuir al bienestar de la persona. Por otro lado, la entrevista adquiere la función de carácter educativo y social. El profesional no solo busca recabar información, sino que también tiene como fin brindar orientación y acompañamiento al sujeto entrevistado, por lo tanto, es importante considerar el papel que desempeña la persona.

Teniendo en cuenta la manera en que nos relacionamos con las personas en nuestra labor como profesionales del EOE, es importante adoptar una actitud comprensiva al escuchar y tratar de entender sus puntos de vista, considerando que sus discursos reflejan su propia perspectiva ideológica basada en sus interacciones sociales. A través de nuestro enfoque profesional, buscamos entablar un diálogo con la persona para identificar y comprender la situación problemática para el

sujeto. Sin embargo, este diálogo puede convertirse en un desafío, ya que cada uno tiene su propia forma de ver el mundo y puede haber diferentes interpretaciones de la misma realidad.

En este sentido, como profesionales, asumimos nuestra intervención al establecer un vínculo con el otro, poniendo en práctica un proceso dialógico fundamentado en un enfoque de cuidado. Tomando los aportes de Pautassi (2007) el enfoque de cuidado, se fundamenta en una visión crítica y feminista que busca transformar las relaciones de poder y promover la igualdad de género en la provisión de cuidado. Según la autora, es fundamental reconocer y valorar el trabajo de cuidado, tradicionalmente desempeñado por las mujeres, como una forma de trabajo esencial y digno, que ha sido invisibilizado y desvalorizado en la sociedad.

Desde esta perspectiva, se cuestiona la división tradicional del trabajo y se propone una redistribución equitativa de las tareas de cuidado, tanto a nivel individual como en el ámbito social y político. Además, se aboga por políticas públicas que promuevan la conciliación entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidado, así como por el reconocimiento y valoración de las capacidades y saberes propios de las personas que desempeñan roles de cuidado. En resumen, dicho enfoque busca desafiar las estructuras patriarcales y promover la justicia de género a través de una mirada crítica y transformadora del trabajo de cuidado.

2.1 Durante la pandemia, ¿cuál fue el enfoque adoptado para el cuidado de los/as niños/as en sus hogares y en la escuela?

Durante la pandemia, el acompañamiento que se llevó a cabo sobre el cuidado de los/las niños/as en sus hogares resultaba difícil debido a la limitación de las videollamadas como única forma de contacto, lo cual impedía tener un conocimiento detallado de la situación sin poder observar directamente las interacciones físicas con los/las niños/as. Al principio, las familias

manifestaban temor, pero a medida que avanzaba el 2020, empezaron a salir poco a poco de sus hogares. Según las entrevistadas, no se sabía de manera detallada en qué condiciones se encontraban las familias durante el confinamiento, ya que se podía inferir cómo se encontraban los/as niños/as en sus hogares a partir de su conocimiento previo de las situaciones familiares particulares y de las breves impresiones cuando realizaban videollamadas. Sin embargo, la preocupación principal era no perder el contacto presencial con los/as niños/a, es decir, la interacción presencial entre la escuela y las familias.

Es relevante destacar la implementación de las medidas de cuidado al retorno de los/las niños/as a las aulas, las cuales se ajustaban a los protocolos establecidos por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Entre estas medidas, se hacía obligatorio el uso de barbijo, se aplicaba el distanciamiento físico en las mesas durante las actividades en el aula, y se organizaba la presencia de los/as estudiantes en la institución de manera rotativa, siguiendo la conformación de grupos reducidos.

Por otra parte, otras de las problemáticas que pudimos dar cuenta a través de nuestra experiencia y de lo trabajado con el EOE, una vez vuelto a la presencialidad fue el estrés y la ansiedad de los/las estudiantes, ya que fue difícil para ellos/as “las condiciones” de vuelta (distanciamiento, los barbijos, las medidas de higiene). Y en muchos casos se notaba estrés y ansiedad en los/las estudiantes lo que afectaba la manera para interactuar y vincularse. En la entrevista con las integrantes del EOE, nos comentaban que había estudiantes que le tenían miedo al covid-19, que se lo imaginaban como un monstruo y llegaron a tener ataques de pánico. En consecuencia, las docentes optaban por dialogar con profesores/as de arte y se planificaban talleres para que ellos/as pudieran plasmar ese miedo a través de algún dibujo/boceto/ juego o mediante la escritura y poder ayudar a reducir ese miedo ante el virus.

De acuerdo con un estudio sobre salud mental en tiempos de coronavirus, Unicef (2021) adoptó un enfoque donde tomó en cuenta testimonios de los/las niños y niñas, sus familias y escuelas como los entornos en los que se desarrollan emocionalmente. El objetivo de este estudio fue investigar cómo el contexto de la pandemia afectó a la niñez.

Como resultado de la investigación, se llegó a la conclusión de que los/las niños y niñas que experimentaron el período de aislamiento social y preventivo vivieron esta situación con sentimientos de extrañeza e incertidumbre, pero también comenzaron a normalizarla con el paso del tiempo. Manifestaron su expectativa de regresar a la escuela, retomar las actividades habituales y restablecer los hábitos y formas de organización del espacio y el tiempo que estaban presentes antes de la pandemia. Sin embargo, se reconoció que la "nueva normalidad" implicaría condiciones diferentes.

En dicho salón, los/las niños y niñas expresaron sentirse afectados emocionalmente, emergían frases como: *“me molesta el barbijo, no lo quiero tener más puesto”*, *“quiero hacer mi cumpleaños y que puedan venir todos mis amigos”*, *“tengo miedo de estar encerrado en mi casa otra vez y no poder salir a jugar con mis vecinos”* por lo establecido en la institución, todo lo referido a sentarse de a dos, el uso de barbijo, el trabajo en grupos reducidos. Todo eso, generó cierto malestar, donde se los veía más irritables e inquietos/as. Es importante resaltar que estos hallazgos destacan la necesidad de abordar de manera integral la salud mental de la niñez durante la pandemia. Esto implica comprender las experiencias de todas las familias, ya que lo vivido durante la pandemia, afectaba directamente a los/las niños/as, por ejemplo, no era lo mismo convivir dentro del hogar con una persona de riesgo que si no lo había.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, consideramos importante extraer un fragmento de la entrevista con la docente, la misma, relató situaciones problemáticas que surgieron en relación a la convivencia escolar con la presencialidad plena: *“... el grupo tiene su problemática en relación a la convivencia, porque cada chico tiene su manera de pensar y de manejarse, quizás algunos chicos se manifiestan mediante el diálogo, mientras que otros se comunican entre sí a través de golpes, burlas, empujones que ellos piensan que es “juego” pero en realidad no lo es. Otras de las situaciones que observó dentro del aula es que se arrojan objetos o útiles escolares, de los cuales el más grave fue cuando un lápiz cayó en el ojo de una compañera.*

Además, la docente comentó que la pandemia fue un agravante en la convivencia *“por el tema de estar encerrados en su casa con su círculo a pasar a un aula con sus pares, a tener que cumplir horario, a trabajar en grupo, a escucharse y respetarse entre todos, a pasar al pizarrón de a uno, a compartir los útiles entre todos. Cuando retomaron las clases había ciertas modificaciones como por ejemplo que en el recreo no se podía correr, tenían que estar con barbijo y no podían expandirse como antes”.*

En las entrevistas con la docente y el EOE, nos comentaban de la importancia del juego, no solo para afrontar miedos sino también, para ayudar a la convivencia dentro del aula. Nos parece importante mencionar el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño/a y Adolescentes, donde establece el reconocimiento por parte de los Estados Partes del derecho de los/las niños/as a descansar, disfrutar de actividades recreativas, al juego y participar libremente en la vida cultural y artística, acorde a su edad. Es decir, el juego representa una modalidad de aprendizaje y expresión que posibilita la creación y el intercambio de vivencias, implicando una participación activa en la construcción de un entorno simbólico.

En cuanto a las intervenciones del EOE en cuestiones de convivencia escolar, las integrantes referían que:

"La forma en que abordamos los conflictos depende de la naturaleza del problema. Si la docente puede manejar la situación en el aula, ella misma habla con los estudiantes. Pero si el conflicto es más complejo, intervenimos desde el EOE y hablamos con los estudiantes en cuestión. Si la situación lo requiere, también convocamos a las familias para conversar sobre lo sucedido y que no traiga a colación otras peleas o malos entendidos. En algunas ocasiones, tuvimos que implementar talleres de convivencia una vez a la semana para abordar conflictos más profundos. Siempre tratamos de trabajar la situación primero de manera particular y luego llevar la problemática al grupo y dialogar con todo el grupo en su conjunto"

"Una situación específica que podemos mencionar es cuando dos niños se insultaron mutuamente relacionado con sus familias, y uno de ellos reaccionó físicamente. La docente nos pidió que los niños concurrieran al espacio del EOE, ya que uno de ellos estaba muy angustiado por el insulto relacionado con su familia. En cualquier caso, consideramos apropiado citar a las familias para aclarar la situación."

Considerando los comentarios proporcionados por la docente a cargo del año en el cual llevamos a cabo los talleres, se enfatizó en la importancia de trabajar de forma interdisciplinaria. Si bien ella intenta resolver los conflictos que surgen en el aula, también busca el acompañamiento del Equipo de Orientación Escolar para adquirir herramientas a la hora de la resolución de conflictos de una forma más integral. Consideramos que trabajar de manera interdisciplinaria implica la construcción de perspectivas de planificación, organización e intervención socioeducativa referenciadas en formaciones académicas y trayectorias laborales diferentes que

logra consolidarse como práctica en el marco de la docencia. Los abordajes y las intervenciones socioeducativas de los Equipos de Orientación Escolar, desde la especificidad de cada uno de los puestos de trabajo docente que los integran, implica la articulación desde una perspectiva interdisciplinaria para el logro de una meta educativa común, desde la responsabilidad compartida, en el marco de una relación de igualdad y complementariedad. Esta manera de trabajo permite comprender y abordar la complejidad de la experiencia social y educativa a partir de conocimientos que se construyen en distintas comunidades de prácticas. (DISPO-2022-185-GDEBA-DPCYPESDGCYE)

Consideramos la importancia de mencionar a la interdisciplinariedad, es un enfoque que ha sido explorado durante mucho tiempo en el ámbito de las ciencias sociales con el propósito de desafiar la dominación del positivismo, el cual ha condicionado fuertemente la especialización excesiva en este campo y ha llevado a la separación de las diferentes disciplinas. Cuando hablamos de interdisciplinariedad, no nos referimos únicamente a una reestructuración de la generación de conocimiento desde una perspectiva integral del sujeto, sino también a la necesidad de promover la construcción de conocimientos a través de un proceso colectivo en el cual interactúan diversas disciplinas.

Todas las intervenciones que se llevaron a cabo por el EOE fueron de manera interdisciplinaria, pero durante la pandemia se realizaron a través de herramientas virtuales, estas adquirieron gran importancia ya que mediante ellas se realizaba el acompañamiento de la trayectoria escolar de cada estudiante como a su familia. Además, se realizaron entrevistas en la escuela con alguna familia por determinada situación específica, se producían encuentros casuales cuando entregaban el bolsón de alimentos una vez por mes, como mencionamos anteriormente, se realizaban reuniones con el Equipo Directivo de manera regular, las Reuniones de Equipo Escolar

Básico (REEB), además se realizaban video llamadas con los/as profesionales externos con los cuales asistían algunos estudiantes de la institución, como psicólogos/as, acompañantes terapéuticos, psicopedagogos/as y fonoaudiólogos/as, para continuar trabajando y acompañándolos en su trayectoria.

Además, la propuesta de articulación era virtual junto con los estudiantes, se realizó la articulación con la secundaria N° 1, donde los/as chicos/ as de sexto año hicieron un zoom con el director de la secundaria para conocer la propuesta pedagógica de esa escuela para continuar su trayectoria allí. También, se hizo la articulación con el Jardín Municipal N°1 para que los padres de los/as niños/as conozcan la primaria N°25 y puedan comenzar su primer año en la institución.

Había una constante comunicación con las docentes para saber la situación de los/as alumnos/as y, además, de manera rotativa las integrantes del equipo participaban de las clases que las maestras dictaban por video llamada. También, otra de las intervenciones realizadas por el EOE, de manera conjunta fue realizar la confección del PII (Proyecto de Integrado de Intervención)¹⁷ mediante video llamada de WhatsApp o Zoom.

Una vez que las restricciones fueron disminuyendo, el Equipo de Orientación Escolar pudo estar más presente en la escuela y retomar su labor de manera presencial. En el 2021, se

¹⁷ El Proyecto Integrado de Intervención se constituye en un organizador anual de la tarea del Equipo de Orientación Escolar, del Equipo Interdisciplinario Distrital y del Equipo Distrital de Inclusión. En esta planificación debe verse reflejada la interdisciplina a partir de los aportes que realiza cada puesto de trabajo docente. El PII está vinculado a los indicadores/problemas identificados en el Diagnóstico Participativo y al Proyecto Institucional. Los enfoques de derecho, género, interseccional y constructivista en la enseñanza, deben traducirse en cada línea de acción planificada y en la práctica cotidiana de las estructuras territoriales. El PII deben incluir los proyectos y/o propuestas que contemplen líneas de trabajo vinculadas a la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación Ambiental Integral (EAI), la Convivencia Escolar y la Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT). Los lineamientos/orientaciones para la planificación del PII del EOE para el nivel primario son: la centralidad de la enseñanza como eje para la planificación, la actualización del Programa Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas, la Unidad Pedagógica a través de propuestas de enseñanza que garanticen la alfabetización inicial, políticas de cuidado integral como prácticas pedagógicas, convivencia escolar como práctica de participación democrática, articulación pedagógica con instituciones de Niveles y Modalidades para garantizar la continuidad de trayectorias educativas y por último, redes interinstitucionales e intersectoriales que habiliten, desde la corresponsabilidad acciones de promoción y protección de los derechos de los/as niños/as y adolescentes. (Comunicación 1/2023: “Líneas de trabajo de las estructuras territoriales de la DPCyPS para el ciclo lectivo 2023”)

implementó trabajar con grupos reducidos de estudiantes que concurrían a la escuela por turnos y con determinados horarios. De este modo, se empezó a observar cómo habían estado los/as chicos/as tanto emocionalmente como pedagógicamente, cómo habían transitado la pandemia ya que había niños/as que habían vuelto a las aulas muy temerosos y desconfiados. En cuanto a lo pedagógico, tanto las docentes como el EOE pudieron constatar que la pandemia ha representado un obstáculo adicional en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, consideramos fundamental introducir la idea de Cifuentes (2004), quien plantea que la noción de concebir al trabajo social como una profesión interdisciplinaria no es contradictoria. Si se analiza la esencia misma de la interdisciplinariedad, la cual se basa en la introducción de flexibilidad y conciencia en las ciencias, así como en la interacción en las prácticas, resulta comprensible pensar que esta disciplina pueda adoptar dicha propiedad para gestionar sus relaciones con el mundo profesional.

El trabajo social contemporáneo enfrenta el desafío de desarrollar categorías teóricas y metodológicas que amplíen su enfoque interdisciplinario y fomenten la colaboración. Para fomentar la interdisciplinariedad, es necesario promover la consolidación y expansión de proyectos interdisciplinarios, así como crear condiciones organizativas y de gestión que favorezcan la interdisciplinariedad en la enseñanza, la investigación y las actividades.

Con nuestras palabras, la interdisciplinariedad nos permite establecer una forma de comunicarnos para que todas las disciplinas puedan entenderse, sin importar en qué área del conocimiento se encuentren. Esto es importante porque ayuda a analizar de manera completa y global el tema o problema en el que se esté trabajando. En lugar de limitarnos a una especialidad (con sus conocimientos específicos), se busca integrar diferentes disciplinas o áreas de estudio

para lograr un entendimiento más amplio. De esta manera, se puede superar la simple suma de saberes y trabajar para una mejor comprensión de situaciones. En resumen, la interdisciplinariedad permite unir conocimientos para entender, leer y abordar de manera integral la realidad que nos rodea.

Continuando el recorrido de la experiencia vivida en la EP N °25, según lo manifestado por la docente de grado entrevistada, se observó que en determinadas situaciones se recurría a la utilización de propuestas artísticas en diversas actividades, tales como manualidades, dibujos con diferentes materiales de escritura, recorte de imágenes y pegado en el cuaderno, así como juegos que implican el uso del cuerpo. Estas estrategias son implementadas con el objetivo de abordar el tema de la convivencia escolar y se observa que promueven una mayor atención y participación por parte de los estudiantes. Nos comentaba que es un grupo muy participativo en relación a temas que a ellos/ellas les interesan. En temas que no les atraen por ejemplo las ciencias, ella tiene que apelar a otras estrategias pedagógicas para captar su atención, por ejemplo, un cuento o un video.

A continuación, se adjuntan las imágenes correspondientes al salón de segundo año de la escuela N°25, donde se observan las propuestas artísticas elaboradas por los/las estudiantes, brindadas por la docente entrevistada.



En relación al primer objetivo específico establecido, se llevaron a cabo observaciones y registros durante los talleres realizados en el segundo año de la EP N° 25. Entendiendo al registro como una técnica que documenta información obtenida a través de otras técnicas, como la

observación y la entrevista. En las prácticas de formación profesional, el registro tiene como objetivo principal recuperar la percepción de los estudiantes en su participación en situaciones específicas del Centro de Prácticas. En el caso del trabajo social, tanto profesionales como estudiantes utilizan los registros para orientar su intervención, identificando problemas y generando líneas de indagación y acción. La información recopilada en la intervención profesional se convierte en el insumo fundamental para la elaboración de informes sociales. (Fuentes, P. 2001, pág. 3)

En relación a nuestra participación en la escuela N°25, es importante destacar el análisis y la observación realizada sobre el grupo en cuestión, el mismo presentaba una notable diversidad y heterogeneidad, caracterizado por dificultades en la convivencia, y una falta de escucha de las opiniones individuales. Además, se observaba una tendencia a resolver los conflictos de manera física (a los golpes y empujones). La composición del grupo consistía en un total de 20 personas, de las cuales 14 eran niñas y 6 eran niños. Uno de los estudiantes vive en una casa de abrigo. Es importante destacar que la mayoría de los/las niños/as habían asistido a diferentes jardines previamente, lo que significa que no se conocían entre sí, antes de conformar el grupo.

En cuanto a las familias, se evidenciaba una presencia notable y constante, ya que estaban siempre informadas sobre las situaciones que ocurrían en el grupo. Durante las reuniones con familiares, se observó un aumento significativo en la asistencia en relación a años anteriores, y su preocupación principal se centraba más en las problemáticas de convivencia que en los aspectos pedagógicos. Consideramos importante destacar que en la institución se busca constantemente mantener un equilibrio entre atender las diversas problemáticas de los/las estudiantes y preservar el objetivo de la educación, que consiste en brindar formación académica de calidad. De esta manera, esta perspectiva refleja un compromiso integral con el bienestar en general de los/las

estudiantes. Por esto, cada vez que el Equipo de Orientación Escolar citaba a un/a familiar por algún motivo en particular, estos acudían a la cita con mucha responsabilidad.

En relación a nuestra participación en la institución, se propuso realizar tres encuentros en los meses de octubre y noviembre de 2022, en los cuales se implementaron diversas actividades pedagógicas en relación a la convivencia dentro y fuera del aula. Se utilizaron soportes audiovisuales, afiches, imágenes, la expresión artística y el debate, se logró cumplir con las metas planificadas, tal como se pudo constatar mediante los registros y las observaciones efectuadas.

En el primer encuentro eran 12 estudiantes, se inició con una pregunta disparadora: ¿Cómo se llevan ustedes dentro del aula?”, para poder abrir el abanico acerca de la temática a investigar, es decir, si existían acuerdos de convivencia, así como la resolución de problemáticas que pudieran surgir en ese ámbito. Al momento de responder a dicha pregunta, la primer reacción por parte de ellos/as fue de risa, se tapaban la boca y la miraban a la maestra y la gran mayoría de los/as niños/as realizó un gesto con la mano, moviéndola de lado a lado, a lo que interpretamos que entre ellos/as se llevaban “maso menos”¹⁸

A raíz de la pregunta disparadora que realizamos, nos parece importante introducir el concepto de “preguntas generadoras” de Paulo Freire (2021) dicha metodología busca que los/las educadores/as tomen conciencia de la importancia de educar de manera horizontal, involucrando todos los saberes de los/las participantes en el proceso de aprendizaje. Dicha metodología pretende escuchar y dar voz a las percepciones locales de las personas sobre sus condiciones de vida y las contradicciones que experimentan en lugares y momentos específicos. Es decir, que la palabra generadora en el proceso de alfabetización, a la cual refiere Freire, se refiere a un concepto central

¹⁸ Encomillado propio

que se utiliza como punto de partida para el proceso educativo, promoviendo el diálogo y la reflexión crítica entre estudiantes y educadores. En otras palabras, el propósito de formular la pregunta disparadora, era fomentar la participación activa de los/las estudiantes y recopilar sus percepciones individuales con el objetivo de enriquecer aún más la experiencia del taller. La intención era proporcionarles la oportunidad de dialogar, expresar sus propias perspectivas, opiniones y experiencias personales.

Luego de presentarnos y de charlas con los/las chicos/as acerca de dicha pregunta les comentamos que íbamos a ver un video y que habíamos pensado una actividad para trabajar.

Luego, nos tomamos unos minutos para poder configurar la computadora y el proyector y se observó la aparición de una situación de habla simultánea, en la cual los/las estudiantes manifestaron su deseo de acercarse a la pantalla con el fin de tener una mejor visibilidad durante la reproducción del video. El recurso audiovisual se llama: Renata, Nazareno y el mundo de los sentimientos: “El respeto” y es producido por el canal Paka Paka y tiene una duración de tres minutos.

El video presenta a los personajes de Renata y Nazareno, quienes exploran el mundo de los sentimientos y aprenden sobre el valor fundamental del respeto hacia sí mismo/as y hacia los demás. Utilizamos dicho recurso, porque consideramos que busca transmitir un mensaje positivo sobre la importancia de respetar las diferencias, no solo de opiniones o creencias, sino en aspectos físicos, culturales y emocionales. Se abordan temas como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la empatía y la comprensión, destacando que cada persona es única y merece ser tratada con consideración y dignidad.

A través de situaciones y ejemplos concretos, el video ilustra cómo el respeto fomenta relaciones saludables y constructivas, promoviendo un ambiente de convivencia escolar armoniosa. Además, se enfatiza la importancia de comunicarse de manera respetuosa y resolver conflictos de forma pacífica, evitando el uso de la violencia o el menosprecio hacia los/las demás.

Se pudo constatar que el material audiovisual logró captar la atención y el interés de los/las niños/as, quienes, inicialmente sentados en sus bancos, se levantaron y se acercaron a la computadora o al proyector para obtener una mejor visualización. Al concluir el video, expresaron el deseo de repetirlo varias veces. El video se encuentra musicalizado, lo que llevó a la mayoría de los/as estudiantes realizarán movimientos corporales y bailes acorde con la música.

Posteriormente, se les entregó una fotocopia con una variedad de emojis que representaban distintas emociones, con el propósito de que los/las niños/as seleccionaran el que mejor se ajustara a su identificación emocional en relación al video presentado, lo pintaran y lo pegaran en sus cuadernos. Luego se realizó una puesta en común de por qué se eligió. En su mayoría, optaron por el emoji de la carita feliz, utilizando colores como el amarillo, multicolor y verde. Sin embargo, también se observó que un considerable número de estudiantes seleccionaron el emoji de la carita enojada y lo colorearon en tonos rojos. Cuando se terminó con el pegado en sus respectivos cuadernos, abrimos un debate sobre sus elecciones, los/las estudiantes compartieron diferentes situaciones relacionadas con el video. Por ejemplo, un niño mencionó que eligió la carita enojada debido a cómo se había sentido el niño del video, mientras que otra niña comentó que seleccionó la carita feliz debido al desenlace positivo presentado en el video.

En resumen, se pudo observar que el video generó un impacto significativo en los/las estudiantes, quienes se mostraron activamente involucrados/as y emocionalmente conectados/as

con el contenido. El uso de emojis como herramienta de reflexión y expresión emocional permitió a los/las estudiantes compartir sus interpretaciones y experiencias personales en relación al video.

Durante el desarrollo de la actividad, dimos cuenta una notable disposición por parte de los/las niños/as para responder a las preguntas planteadas.

Consideramos de suma importancia la inclusión de la expresión de emociones y sentimientos en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI). Esta perspectiva educativa no se limita únicamente a abordar la sexualidad como una dimensión inherente a la vida de las personas desde su nacimiento, sino que también se enfoca en la interrelación de diversos aspectos como los sentimientos, la afectividad, la identidad, las relaciones interpersonales, el cuidado del propio cuerpo y del cuerpo de los demás. De esta manera, la ESI promueve y fortalece valores fundamentales como la solidaridad, el respeto, la inclusión y la participación ciudadana. A través de la ESI, se brindan a los/las estudiantes las herramientas necesarias para expresar sus emociones y sentimientos de manera adecuada.

En el nivel primario, se observa el desarrollo de los cambios corporales característicos que experimentan los/las niños/as, en este caso, los estudiantes de 2° año, como por ejemplo el crecimiento en altura, conocido como "estirón", y la pérdida de los dientes de leche. Estos cambios físicos son considerados aspectos relevantes en la etapa de la niñez y son abordados en el ámbito educativo.

Además, se incorporan contenidos relacionados con los vínculos socioafectivos que los/as niños/as establecen con sus pares, compañeros/as y familias. Consideramos de dicha importancia promover relaciones saludables y positivas en el entorno escolar, fomentando el desarrollo de

habilidades sociales, la empatía y la cooperación. Se busca cultivar un ambiente propicio para el crecimiento emocional y la formación de la identidad personal y social de los/as estudiantes.

Es esencial valorar la dimensión de la afectividad, reconociendo el papel que desempeñan las emociones y los sentimientos en el proceso de aprendizaje, y contribuyendo al desarrollo de habilidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto. Esto resulta fundamental para la educación emocional, con el objetivo de fomentar perspectivas basadas en el cuidado y el respeto de los derechos de todas las personas. Desde el marco de la ESI, la educación emocional se enfoca en el desarrollo de habilidades y competencias emocionales en los/las estudiantes, con el objetivo de promover su bienestar emocional y social. El propósito de la educación emocional, es buscar que los/as niños/as adquieran conocimientos sobre las emociones, comprendan su importancia y aprendan a gestionarlas de manera saludable. Además, se promueve el respeto y la empatía hacia las emociones de los/las demás, fomentando así la construcción de una convivencia respetuosa en el ámbito escolar. La educación emocional en el contexto de la ESI brinda herramientas valiosas para el crecimiento personal y social de los/las estudiantes, fortaleciendo su bienestar emocional y contribuyendo a su desarrollo integral. Por esto, es crucial que la escuela enseñe de manera sistemática la reflexión sobre actitudes como la escucha activa, la empatía, el respeto y el amor. La institución educativa desempeña un papel fundamental en la socialización de las personas y constituye uno de los espacios donde se construyen relaciones afectivas que influyen en nuestra identidad. Por lo general, es el primer ámbito, aparte de la familia, donde se establecen vínculos afectivos con personas que no forman parte de nuestro círculo más cercano. Por lo tanto, resulta esencial dar importancia a la palabra, a la escucha activa de todas las opiniones y conocimientos, valorar las diferentes propuestas y formas de abordar las actividades, comprender que los errores

forman parte del proceso de construcción del conocimiento y tener la capacidad de establecer límites propios y resolver problemas de manera colaborativa. (Cahn, L y cols., 2020, pág. 50)

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, podemos reflexionar acerca de la relevancia que adquiere la dimensión afectiva en el ámbito educativo. Es importante considerar aspectos como el reconocimiento y la valoración de las emociones y los sentimientos de los/las niños/as, ya que estos, son fundamentales para crear un entorno educativo en el que se sientan seguros/as, comprendidos/as y respetados/as.

En el segundo encuentro se notó un mayor entusiasmo y predisposición por parte de los/las participantes, quienes nos reconocieron del taller anterior. A través de esto pudimos dar cuenta que establecimos un vínculo de cercanía con los/las niños/as y que generamos un espacio de pertenencia.

Según el Ministerio de Educación (2022) la escuela desempeña un papel importante ya que esta, cuida cuando enseña, no solo desde los contenidos pedagógicos sino a través de los vínculos y los espacios que se crean dentro del entorno institucional y que forman parte de la vida cotidiana en las escuelas. En este sentido, permitir y alojar las experiencias de cada niño/a se transforma en una oportunidad de aprendizaje para la convivencia con otras personas.

La dinámica de este encuentro consistió en utilizar un afiche dividido por una línea que delimitaba las conductas que debían tenerse en el aula y las que no eran apropiadas, representadas por dos emojis, uno con el pulgar hacia arriba y otro hacia abajo. Se proporcionaron imágenes para que cada estudiante las ubicará del lado que considerara adecuado, por ejemplo, una imagen que mostraba a un/a estudiante agrediendo a otro/a compañero/a, que era colocada del lado donde había un emoji con el pulgar hacia abajo.



En la presente ilustración se observa el procedimiento mediante el cual los/las niños/as se acercaban al pizarrón con las imágenes asignadas, relatando el motivo por el cual las pegaban del lado que considerasen.

Desde nuestro parecer consideramos que este encuentro resultó ser el más enriquecedor tanto para nosotras como para ellos/as, ya que se pudo observar una situación específica de convivencia escolar y cómo se resolvió. Durante el taller, una niña leyó una imagen en el pizarrón que decía "no pelear con los/as compañeros/as" y se puso a llorar al sentirse identificada. Resultó que había tenido una diferencia con una compañera del año anterior, lo que las había llevado a mantener una distancia y sin hablarse durante varios meses. Ante dicha situación en la que las niñas se vieron afectadas emocionalmente y comenzaron a llorar, la docente al percatarse de esta circunstancia y al ya estar enterada de la situación previa de las niñas, optó por retirarse del salón

con ambas para entablar una conversación más serena y con mayor intimidad. Posteriormente una vez que pudieron llegar a un acuerdo, regresaron al aula y la maestra contó brevemente y sin dar mucho detalle cómo había podido resolver ese conflicto de tantos meses. Una de las niñas comentó que dicha pelea comenzó en el primer año porque una de ellas sintió que otra le había robado a una amiga”. Ante esto hicimos una breve reflexión entre todos/as en donde surgieron frases por parte de ellos/as, cómo, por ejemplo: “podemos ser amigos de todos” “porque sea amiga de ella no significa que no sea amiga mía también”, “si no somos amigos, tenemos que ser compañeros/as”.

Con esto, pudimos hacer un cierre y llegar a un acuerdo general de que somos personas y nadie “nos roba” sino que tenemos derecho a elegir con quien relacionarnos y con quienes tener mayor afinidad ya que no somos propiedad de un/a otro/a. También, se comentó que más allá de las amistades, dentro del aula tenemos que ser todos/as compañeros/as.

Fue gratificante constatar que las participantes pudieron expresar sus sentimientos y pedir disculpas mutuamente, en un proceso que se llevó a cabo en un ambiente seguro y de confianza, propiciado por el taller y sus objetivos pedagógicos. Este resultado reafirma la importancia de la implementación de actividades y estrategias que fomenten la reflexión y el diálogo constructivo en el ámbito escolar, contribuyendo así la capacidad de expresión y a la mejora del clima de convivencia en el aula.

El tercer y último encuentro estaba programado en dos partes. La primera, a las 16:00 hs y la segunda parte a las 17:00 hs en la última hora ya que ellos tenían clases hasta las 18:15hs¹⁹. Para

¹⁹ El programa impulsado por el Ministerio de Educación, y respaldado por todas las provincias en el Consejo Federal de Educación (CFE), busca implementar una hora adicional de clase por día en las escuelas primarias de gestión estatal. Esta extensión de tiempo se traduce en 38 días adicionales de clase por año. Además, implica que los estudiantes que comiencen su educación el próximo año, al finalizar los seis años de primaria, habrán completado el equivalente a un ciclo lectivo adicional.

dicha instancia invitamos a las familias a que participaran del cierre del taller de convivencia y, para que pudieran conocer lo que habíamos trabajado.

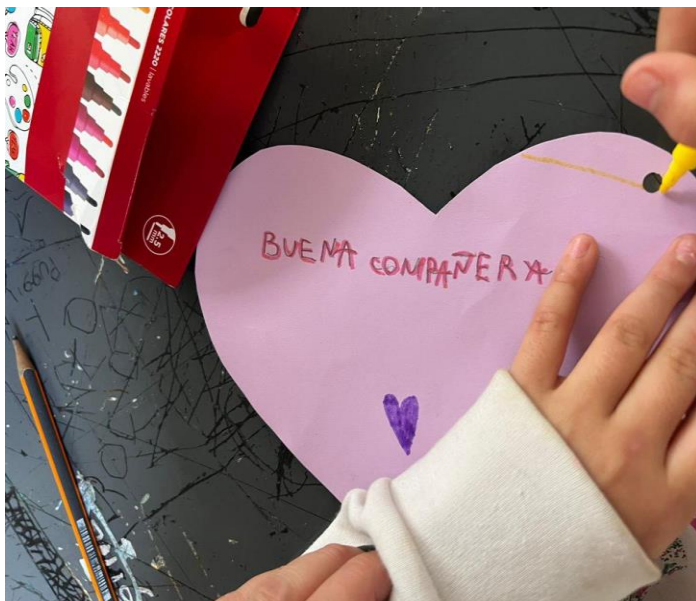
De esta manera, se generó una dinámica de diálogo que brindó a los/as niños/as la oportunidad de compartir sus experiencias y reflexiones sobre los contenidos previamente abordados. Durante este encuentro, se pudo observar diversos cambios en las interacciones entre ellos/as, evidenciando un aumento en la escucha activa durante las conversaciones, el respeto hacia las opiniones de los/as compañeros/as y un intercambio fluido de pensamientos y perspectivas.

Nuestra propuesta consistió en sentarnos en una ronda y distribuir corazones realizados en cartulina de colores entre los estudiantes, quienes debían dibujar, escribir una frase, realizar una pregunta o dejar algún comentario acerca del compañero/a situado a su derecha. En este contexto, se generó un ambiente de trabajo colaborativo, armonioso y de mucho entusiasmo, en el que los/las estudiantes se encontraban contentos y se los veía disfrutando el encuentro. Se pudo observar, que surgieron frases y palabras de afecto y reconocimiento hacia los/las demás compañeros/as, lo que evidenció una actitud positiva de compañerismo en el aula. Asimismo, se destacó la colaboración entre ellos/as, donde aquellos/as con mayor habilidad en escritura ayudaban a quienes lo necesitaban. Los/as estudiantes decoraron sus corazones con lápices, fibras, papeles de colores que fueron recortando y brillantinas que habíamos llevado para que peguen con plasticola. Se los observaba muy entusiasmados/as y motivados/as, manifestaron que la parte artística era su favorita, que les gustaba mucho decorar y pintar. Muchos de los dibujos que habían realizado se relacionaban con el equipo de fútbol al que pertenecía su compañero/a o con su videojuego

Esta hora extra de clase se enfocará en reforzar el aprendizaje de Matemáticas y Lengua (Ministerio de Educación, Argentina.gob.ar)

favorito, además se observaron frases como “respetuosa”, “buena compañera”, “Hola More, ¿quieres ser mi amiga?”, “divertido”, “gracioso” o “nuestra amistad nunca se acabará”.





Llegando a casi los últimos minutos del taller notamos que los/las niños/as se encontraban inquietos/as y expresaron que era porque estaban ansiosos porque llegaran sus familiares, nos comentaban a quienes esperaban que asistieran. Un niño nos comentó que estaba contento porque iba a venir su abuela, otra niña comentó que estaba feliz porque vendría su mamá con su hermanito. Posteriormente, sonó el timbre y salieron al recreo.

A medida que transcurrió el recreo iban llegando a la institución educativa los familiares, concurrieron madres, padres, hermanos y una abuela. Nuestra propuesta estaba planificada para realizar un juego, el mismo consistió en armar pequeños grupos de niños/as y familiares mezclados, y le entregamos a cada grupo imágenes que representaran situaciones de conflicto de la convivencia dentro de la institución educativa. La dinámica fue dejar las mesas en forma de círculo al igual que como veníamos trabajando la hora anterior, esto generaba que todos/as pudiéramos vernos y escucharnos mejor. Luego de mirar y charlar en grupo las imágenes que les habían tocado de forma aleatoria, cada grupo de forma ordenada, puso en palabras como resolvería dicha situación.

De esta forma, lo que pudimos observar de la última parte del taller fue a los/as estudiantes más inquietos/as y ansiosos/as al estar sus familias presentes. En general, la mayoría de los adultos participaron, algunos expresaron sus opiniones y las reflexiones que pudieron hacer con los/as niños/as que integraban cada grupo. También, había otros familiares que se mostraban más tímidos y menos participativos, sin embargo, pudimos llegar a una conclusión entre todos sobre la actividad planteada. Luego de observar todas las imágenes con las situaciones problemáticas se realizó una puesta en común donde lo importante es mantener una convivencia armónica y pacífica entre todos/as los/as compañeros/as dentro y fuera del aula. Algunos padres les expresaron a los/as niños/as que no es necesario ser amigos/as de todos/as para convivir de buena manera, que no hay que resolver los conflictos de manera corporal y que es fundamental el diálogo y la escucha entre todos/as. Luego, para finalizar el taller de convivencia, les entregamos a cada niño/a un lápiz de escribir y les agradecemos tanto a las familias, como a los/as estudiantes y la docente por brindarnos el espacio y recibirnos de la mejor manera.

Como reflexión general, creemos que es sumamente importante que las familias se involucren y participen estrechamente con la escuela, que haya una interacción entre familia e institución educativa. En el taller que organizamos, nuestro objetivo era que las familias conozcan lo que habíamos realizado en los tres encuentros, tanto con nosotras como con la docente a lo largo del año. Les contamos las actividades que habíamos llevado a cabo, las reglas para convivir dentro y fuera del salón que habíamos conversado y establecido con los/as niños/as. Finalmente, en el encuentro en el que participaron los adultos, tuvieron la oportunidad de unirse a la actividad directamente. De esta manera, queríamos que fueran parte de la propuesta que habíamos tratado, ya que muchas de ellas eran situaciones que ocurrían en la escuela. Se generó un diálogo y un debate entre los padres y los/as niños/as, y también notamos cuáles eran los valores y los ideales

que traían de sus hogares, que luego los/as niños/as expresaban y replicaban en la escuela. La propuesta apuntó a fomentar la participación y el respeto, a través de un proceso de reflexión y de diálogo que, además, incluye aspectos éticos. En cuanto a la docente, en un primer momento nos dio espacio para dirigir las actividades, pero luego, cuando se generaba un debate entre todos/as, ella también participaba, compartiendo situaciones específicas que ocurrían en el salón y cómo los/as niños/as las resolvían.

Continuando con la reflexión de nuestra experiencia realizada la EP N 25, de acuerdo a la entrevista que mantuvimos con el EOE, pudimos dar cuenta que durante el período de confinamiento se presentaron distintos desafíos para todos los Equipos de Orientación de las escuelas, en términos de la visibilidad de los casos, como, por ejemplo, las situaciones de abuso y violencia intrafamiliar, esto se debió a la interrupción del contacto personal y permanente con los sujetos. Sin embargo, el principal desafío se centró en los procesos de aprendizaje y su desarrollo en el ámbito pedagógico. En este sentido, fue necesario encontrar formas de enseñar a través de la virtualidad, lo cual representaba una herramienta desconocida tanto para los estudiantes como para los docentes. Este cambio en la modalidad educativa requería adaptarse a nuevas metodologías, plataformas tecnológicas y estrategias de enseñanza que permitieran mantener la continuidad del proceso educativo a distancia.

Estos factores, en conjunto, podrían haber resultado en una disminución en la identificación y el tratamiento de las situaciones mencionadas durante el confinamiento.

“hay situaciones más complejas como abuso físico, maltrato psicológico, que al haber estado dentro de la casa eso se escondió. Donde después el nene cuando tuvo un espacio donde

comentarlo lo pudo hablar y expresarse" (entrevista con el Equipo de Orientación de la escuela N°25)

De esta manera, pensar la escuela en tiempos de pandemia y desde una pedagogía del cuidado, nos llevar a revalorizar la inclusión y la transversalidad de la Educación Sexual Integral (ESI), lo que involucra la dimensión curricular y el resto de las prácticas institucionales de la escuela. Las situaciones de violencia por motivos de género y familiares se acentuaron durante el periodo de confinamiento. Según datos del Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad de la Nación, durante el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, han aumentado significativamente. (Ministerio de Educación, 2022, pág. 20)

De acuerdo lo planteado en el párrafo anterior con respecto a las situaciones de violencia de género e intrafamiliares que se generaban en los hogares, nos pareció pertinente abordar la cuestión del cuidado asociado a las mujeres, desde la perspectiva de Riveiro (2019) quien sostiene que el feminismo ha planteado la necesidad de trascender la dicotomía existente entre la producción de bienes y la reproducción de la vida, con el fin de reconocer y valorar adecuadamente la contribución de las mujeres en las labores de cuidado. Esto también brinda la oportunidad de promover una distribución equitativa de dichas responsabilidades. El trabajo no remunerado de las mujeres en la crianza y el cuidado de niños, jóvenes y adultos mayores es fundamental en el contexto del modelo de familia patriarcal. Sin embargo, este modelo no solo subestima y naturaliza dicho trabajo, sino que también subvalora la participación de las mujeres en la esfera social.

En resumen, el trabajo de cuidado del hogar y de crianza de niños/as de segundo de la Escuela N° 25 es mayormente asumido por mujeres. En particular, las responsabilidades recaen en abuelas y madres. Esta situación refleja patrones arraigados en la división tradicional del trabajo,

donde las mujeres son las encargadas de las tareas domésticas y el cuidado de los/las hijos/as, mientras que los hombres se dedican en mayor medida a actividades remuneradas fuera del hogar.

Las autoras proponen hablar de lo que son: redes de cuidado, entendiendo a éstas como más flexibles y a los múltiples encadenamientos entre actores/actrices que participan del cuidado. Las redes de cuidado son conformadas por las personas que dan cuidado y las que lo reciben, así como los actores institucionales, los marcos normativos y las regulaciones, y la participación comunitaria. Esta red de cuidado es dinámica y está en constante movimiento, lo que implica que puede ser modificada y transformada.

De esta forma, de acuerdo a nuestra experiencia en la EP N° 25, pudimos identificar dichas redes de cuidado establecidas por madres y abuelas que se hacen cargo en lo que respecta a los distintos aspectos de cuidados de los/as niños/as. En la escuela nos encontramos con diversas realidades en donde muchas madres solteras y en algunos casos, abuelas que toman la responsabilidad de cuidar a sus nietos, son ellas quienes llevan adelante sus hogares. Dichas mujeres, se ocupan de las necesidades básicas de los/as niños/as (a nivel económico: proveen alimentos, salud y educación) y ocupan un rol fundamental en la vida de los/as niños/as, brindando contención y afecto ya que son las referentes principales. A modo de ejemplo, en el taller que realizamos con las familias, participó una abuela de un niño, ella es quien se encarga de todo lo referido a la educación, a realizar las tareas, acudir a los actores escolares, y a las actividades donde requieran la presencia de un adulto. Según lo comentado por la docente de 2do, la señora concurre a todas las reuniones y entrevistas cuando se la cita y siempre participa en lo que respecta a lo pedagógico, la docente expresó “que es una persona muy presente en la vida del niño”.

A modo de cierre, resulta pertinente reflexionar sobre la relevancia del cuidado en la preservación de la vida durante el periodo de aislamiento preventivo, social y obligatorio. La pandemia ha puesto de manifiesto que el cuidado de uno mismo y de los demás, así como el padecimiento y la muerte, están condicionados por las desigualdades sociales, económicas, sociosanitarias y comunitarias. Esta situación ha generado la necesidad de repensar el cuidado como un fenómeno social y una parte integral de las políticas públicas.

La propagación del COVID-19 ha resaltado la importancia de los cuidados en la vida, así como las relaciones interdependientes con otras personas. Durante esta pandemia, se ha evidenciado que las acciones de cuidado están intrínsecamente influenciadas por los vínculos interpersonales que implican acuerdos de mutua dependencia. En otras palabras, se ha observado que las personas están conectadas entre sí en una red de cuidado.

La pandemia demostró que el cuidado no solo es una cuestión individual, sino también una responsabilidad colectiva. Las medidas de aislamiento y distanciamiento social han destacado la necesidad de proteger y preservar la vida de los demás, reconociendo que nuestras acciones pueden tener un impacto directo en la salud y bienestar de quienes nos rodean. En este sentido, el cuidado se convierte en una práctica solidaria y ética, en la cual se busca garantizar la seguridad y el bienestar de la comunidad en su conjunto.

La transmisión del COVID ha evidenciado las desigualdades existentes en la sociedad, mostrando cómo ciertos grupos son más vulnerables y están expuestos a un mayor riesgo de contagio y complicaciones. Las disparidades socioeconómicas y sociosanitarias se han reflejado en la distribución desigual de recursos y en la capacidad de acceder a servicios de salud adecuados.

Por lo tanto, repensar el cuidado implica también abordar estas desigualdades estructurales y trabajar hacia una sociedad más justa y equitativa.

La crisis sanitaria ha puesto de manifiesto la importancia del cuidado como un fenómeno social y ha evidenciado las interconexiones entre los individuos en la red de cuidado. Asimismo, ha resaltado la necesidad de adoptar un enfoque colectivo y solidario en el cuidado, reconociendo las desigualdades existentes y trabajando hacia su superación. De esta manera, el cuidado se convierte en una parte integral de las políticas públicas, orientadas hacia la protección y preservación de la vida en todas sus dimensiones.

CAPÍTULO III

Consideraciones finales

La investigación realizada ha proporcionado un contexto propicio para reflexionar, debatir y problematizar la experiencia, reconociendo que el proceso de elaboración de una tesis no es lineal y que genera un espacio de construcción permanente y de descubrimiento de nuevos interrogantes. De esta forma, con lo que detallaremos a continuación no buscamos establecer conclusiones o ideas definitivas, sino representar reflexiones construidas que generen abrir las puertas a futuras investigaciones relacionadas con la temática abordada.

Luego de lo anteriormente expuesto y del camino recorrido podemos decir que la pandemia ha tenido gran impacto en la convivencia escolar, como también en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo al año en donde realizamos la experiencia, podemos decir que fue una situación bastante evidente en donde el aislamiento obligatorio social y preventivo influye tanto en lo pedagógico como en lo vincular. Ya que dichos/as niños/as pasaron de estar en sala de cinco de nivel inicial en plena pandemia, a primer año en la semi presencialidad en el 2021 y luego, en el año 2022 a la presencialidad plena transitando su segundo año de escolaridad.

También consideramos importante mencionar la adopción de herramientas virtuales durante la pandemia, lo cual ha representado desafíos significativos en el ámbito educativo. Como sabemos, la transición hacia entornos digitales ha conllevado dificultades para docentes, estudiantes y familias. También ha requerido adaptar métodos pedagógicos tradicionales como módulos, a nuevos formatos virtuales, como videollamadas y aulas virtuales. Esta transformación ha representado un cambio importante en la forma en que se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los/las estudiantes han debido enfrentarse a los desafíos relacionados con la motivación y la adaptación de dinámicas no presenciales. Asimismo, las familias, han tenido que asumir un rol más activo en el acompañamiento y apoyo de sus hijos/as, nietos/as, hermanos/as, primos/as en dicho contexto virtual para poder continuar con las trayectorias educativas.

En relación a nuestro objetivo general de investigación, que busca explorar las problemáticas surgidas en la convivencia escolar después de la pandemia en el segundo año de la Escuela Primaria N°25 de Mar del Plata, podemos destacar en primer lugar, que el aislamiento atravesó las subjetividades de los/as niños/as de distintas maneras. Los/as estudiantes enfrentaron diversas dificultades debido a la pandemia y la gradual vinculación con la institución, lo que generó falta de vínculos sólidos entre los/as compañeros/as y donde se produjeron diversos conflictos. Además, se observó una falta de motivación para realizar las tareas, por lo que la maestra intentaba asignar menos actividades para hacer en los hogares. Asimismo, se produjo una falta de familiaridad con los hábitos de trabajo, lo que provocó una convocatoria progresiva para que las familias acompañaran el proceso de aprendizaje.

Consideramos de suma importancia abordar nuestra investigación desde el enfoque de derechos, ya que esta perspectiva reconoce a los/as niños/as como sujetos de derechos, teniendo en cuenta sus decisiones y opiniones. Consideramos que este enfoque es transversal en el ejercicio de nuestra profesión.

De acuerdo a nuestra experiencia, consideramos fundamental que, en dichos encuentros, se haya promovido la participación de todos/as los/as niños/as, que haya circulado la palabra, permitiéndoles ejercer su derecho a la libre expresión. Es esencial que se sintieran cómodos/as, en confianza, escuchados/as.

Por esto, llegamos a la conclusión de la importancia del puesto de trabajo del/la orientador/a social en el nivel primario, ya que desde el EOE se acompaña de manera continua a los/las estudiantes y sus contextos familiares, son dichos/as profesionales los/las que conocen las diversas realidades que transitan por la institución educativa. Algunos de estos/as profesionales han estado en la institución durante muchos años, lo que les brinda un conocimiento profundo no solo de los/las niños/as, sino también de su contexto familiar y su trayectoria educativa. Es posible que hayan tenido a un/a primo/a o un/a hermano/a de estos/as niños/as en años anteriores, lo que crea una cotidianidad y un vínculo de confianza aún más estrecho. Es así, que, los/as niños/as ya saben que en la institución hay un lugar seguro al que pueden acudir, donde encontrarán apoyo y comprensión. En comparación a otros ámbitos, donde la atención puede ser inmediata o aislada. Dicho puesto de trabajo no solo se limita al ámbito académico, sino también a diferentes dimensiones del/la estudiante donde brinda su apoyo y acompañamiento. Al fomentar un vínculo profesional significativo para estudiantes y sus familias el puesto de trabajo del orientador social se convierte en una figura relevante en la institución, donde además de ver el crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes, también es necesario destacar que desde nuestra profesión es fundamental garantizar el derecho a la educación, ya que somos ejecutores de la política pública educativa.

Luego de lo anteriormente mencionado, consideramos indispensable hablar de las intervenciones del EOE, que a través de las entrevistas pudimos observar su compromiso y capacidad para adaptarse y responder a los desafíos propios de la pandemia, como también, el tiempo dedicado para aprender y actualizarse a los medios tecnológicos. Además, se destaca la participación del EOE en los encuentros pedagógicos que se realizaban de manera virtual entre las/os docentes/profesores con los/as estudiantes y sus familias. De esta forma, el equipo también

funcionaba como un puente entre las familias y la institución educativa ya que se realizaba un acompañamiento a las mismas y luego, se ponía en conocimiento sobre la trayectoria del niño/a y de su situación durante la pandemia en encuentros como, las Reuniones de Equipo Escolar Básico.

Como bien sabemos, la entrevista domiciliaria es un elemento esencial en nuestra profesión y en particular en el puesto de trabajo del Orientador Social con un objetivo, que oriente su necesidad. Pero es así, que, durante la pandemia, nos ha presentado un desafío inesperado, ya que la posibilidad de realizar entrevistas en los hogares se vio interrumpida debido a las restricciones y medidas de distanciamiento social. Sin embargo, es notable destacar la capacidad de adaptación del orientador/a social de la escuela N°25 en dicho contexto. A pesar de las limitaciones físicas, siempre encontraba un medio alternativo para mantener un contacto cercano con el/la estudiante y sus familias. Este se lograba a través de llamadas telefónicas o video llamadas.

En cuanto a las intervenciones del EOE en relación a la problemática de convivencia escolar podemos decir que el equipo cada vez que había alguna situación conflictiva, dependiendo la gravedad, hablaba con los estudiantes involucrados en el conflicto de manera individual para que puedan expresarse y entender que fue lo que ocurrió y luego, si era necesario se hablaba con el grupo en general. Además, en la mayoría de los casos, se ponía en conocimiento a las familias sobre lo sucedido, se pactaba una entrevista para poder conversar sobre el tema en cuestión y realizaba un acta en donde quede por escrito la problemática ocurrida. En situaciones de convivencia más graves, el EOE actúa de acuerdo a la “Guía orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar” y de ser necesario, se eleva la situación de conflicto a la inspección del nivel y la modalidad. Las intervenciones del EOE, se centran en acompañar y orientar a los estudiantes, no solo en la cuestión pedagógica sino

también cuando se presentan diversas problemáticas, comprender sus realidades, acompañarlos en la resolución de conflictos y empatizar con cada realidad.

Un aspecto que hemos podido identificar, a raíz de nuestra participación en la institución, es la matrícula reducida de la escuela. Esta característica nos ha permitido observar que tanto el Equipo Directivo como el Equipo de Orientación Escolar tienen un profundo conocimiento de cada estudiante y de su contexto familiar. Este nivel de detalle y personalización en el seguimiento de sus trayectorias escolares es beneficioso en contraste con escuelas de mayor tamaño, donde el seguimiento individualizado podría ser un desafío de implementar de manera efectiva.

Finalmente, en este último párrafo queremos agradecer a la institución por abrirnos sus puertas y aportar a nuestra investigación, lo que facilitó la participación fue que una de las integrantes de este trabajo final se encuentra desempeñando su rol como orientadora social en el EOE actualmente. Para dicha integrante la planificación y la ejecución de los talleres, tanto como las entrevistas realizadas fueron de gran aprendizaje ya que pudo conocer en profundidad a los/estudiantes, su contexto, su trayectoria educativa y, asimismo, la forma de trabajar e intervenir tanto de la docente como del EOE en situaciones que irrumpen la cotidianidad de la escuela, como son las problemáticas en la convivencia escolar.

Referencias

Adler, F (2017), “Derecho a la Niñez. Un análisis introductorio.” inédito.

Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Aldana Morrone (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Aranda, N. (2021). 100 voces (y una carta) para Paulo Freire. CLACSO. Buenos Aires.

Arata, N. (2021). 100 voces (y una carta) para Paulo Freire. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLASCO.

Arévalo, A., Costas, P., Fainsod, P., Palazzo, S., Lañin, V., y Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Argentina. (2021). Las puertas de entrada de la ESI y la vuelta a la escuela [Texto elaborado en colaboración]

Batthyány, K. (2021). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. Siglo XXI Editores México.

Berger, P. y Luckmann, T. (2010). *La construcción social de la realidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

Bernaldo de Quirós y Rodríguez. (2004). *La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista*. Revista Confluencia, año 1, número 4, otoño 2004, Mendoza, Argentina.

Cahn, L., Lucas, M y cols. (2020). *ESI: Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI editores.

Carballeda, A. J. M. (2008). *La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica*. Revista Margen. Edición N° 51. Buenos Aires, Argentina.

Carballeda, A. (2014) *La intervención como social como proceso. Una aproximación metodológica*. Editorial Espacio.

Carballeda, A. (2016). *El enfoque de derechos, los derechos sociales, y la intervención del Trabajo Social*. Revista Margen N°82.

Carballeda, A. (2020). *La Intervención en Lo Social en Tiempos de Pandemia*. Ediciones Margen. Disponible en: <https://www.margen.org/pandemia/carballeda2020.html>

DISPO-2022-185-GDEBA-DPCYPESDGCYE- Definición de tareas docentes de Orientadoras y Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2022). Gobierno de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2023/01/IF-2022-43856596-GDEBA-DPCYPESDGCYE.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2023). Programa Especial para la Formación de Referentes Escolares de ESI. Abrazando nuestra escuela con la ESI.

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2020). *Comunicación N°12. Programa de fortalecimiento de las estructuras territoriales. La construcción de condiciones institucionales para acercar la enseñanza al aprendizaje en el marco de políticas institucionales de cuidado.*

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2020). *Documento de Trabajo N° 4. Primera Serie de Propuestas Didácticas - Calendario Efemérides.*

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2022). *Comunicación N°1. Líneas de trabajo para orientar la intervención socioeducativa de las estructuras territoriales de DPCyPS en el marco del regreso a la presencialidad plena.*

Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección de psicología comunitaria y pedagogía social (2022). *Programa: la construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes.*

Disposición 2022-185. Definición de tareas docentes de Orientadoras y Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Ministerio de Educación.

Eroles, C. (2002). Los derechos humanos: compromiso ético del trabajo social. In Los derechos humanos: compromiso ético del trabajo social (pp. 171-171)

Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). UNICEF. Buenos Aires, Argentina.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia escolar: Una revisión del concepto*. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1fulltext-1486>.

Fuentes, P. (2001). Lo que el viento no se llevó... El registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social. Escalada, Mercedes y otros.

Guía de información, (2022). “Responsabilidad parental Conoce y ejercé tus derechos”. Documento elaborado por la Dirección Nacional de Promoción y Fortalecimiento para el Acceso a la Justicia con la colaboración de la Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Gianna, S. D., & Massa, L. (2018). El enfoque de derechos como tendencia contemporánea de la dualidad entre igualdad política y desigualdad material. In III Foro Latinoamericano de Trabajo Social (La Plata, Argentina, 2016).

Greco, M. (2008). Acerca de una ley estructurante y el ‘vivir juntos’ en la escuela. In Conferencia extraída de: <https://www.youtube.com/watch>.

Kawulich, Bárbara B. (2006). *La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>

Ley Provincial de Educación N 13.688 (2007). Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Meschini, P. (2018). Sistematización de la intervención en Trabajo Social: experiencias y fundamentos para un debate por el pensar-hacer en Ciencias Sociales. Editorial ESPACIO. Capítulo III.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022). Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ocampo DC, Alcaraz GM. (2011). *Aportes académicos de un estudio exploratorio. La experiencia del trabajo de campo. Invest Educ Enferm.* 29(3): 477-484. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406017.pdf>

Oliva, A., & Mallardi, M. (2011). Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social. Tandil: UNCPBA.

Pautassi, L. C. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos.* Cepal.

Pautassi, L. (2007). El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. CEPAL - Serie Mujer y desarrollo N 87.

Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa, en Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad.* (pp. 47-83). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. ABC de la Educación (2010).

Riveiro, L. (2019). Trabajo Social y feminismos: perspectivas y estrategias en debate.
<https://diariofemenino.com.ar/FEMINISMO-web>.

Romañano, Lucia Aylen (2020). La convivencia escolar, un problema de todos.” Línea temática: Gobiernos educativos y planeamiento - Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC): una construcción institucional colectiva. Licenciatura en Educación. Institución: Instituto Santa Ana; Córdoba. Universidad Siglo 21. Buenos Aires, Argentina.

Samperio, E, Natalia De Marinis, Jimena Verón (2004). *El proceso de Reconceptualización en Trabajo Social y su relación con la sistematización de prácticas sociales. El aporte del pensamiento sociológico*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Simkin, H., Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XXIV, núm. 47. Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina.

Terigi, Flavia (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). “Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación”. - 2a ed. - Córdoba, Brujas.
<https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/tc3a9cnicas-para-investigar-volumen-2-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>