

# TS

## Territorios

### Revista de Trabajo Social

¿Territorio o comunidad? Notas para fortalecer la perspectiva espacial en la intervención social

Abordaje social en conjuntos habitacionales. La organización consorcial como práctica comunitaria

Tensiones entre espacios concebidos y espacios vividos en una política pública de construcción de viviendas

*Lo que las une.* La reflexividad territorial como emergente común en biografías de jóvenes y referentes de cuatro instituciones del AMBA

El proyecto de integración social y urbana para la Villa 31/31 bis (2015-2019): "Hacer del Barrio 31 un barrio más de la ciudad"

Criar y cursar en la UNPAZ: una experiencia de investigación en el marco de la materia Psicología General y Evolutiva

El proceso de elaboración del trabajo final de graduación: ampliando a nuevos saberes y destrezas

El registro en la intervención individual/familiar (en el marco de las prácticas preprofesionales de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz)

Terreno ganado. Reflexiones en torno a la apropiación de espacios públicos desde la mirada de una estudiante de Trabajo Social

El barrio: ¿un lugar para todos y todas? Análisis de una experiencia de planificación participativa

Interpelando los procesos de enseñanza-aprendizaje: el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social

Reflexiones urgentes para el trabajo social

La ciudad conversada: la ciudad del deseo

# TS

## Índice

<b>Editorial</b>	<b>5</b>
<small>ARTÍCULOS SELECCIONADOS</small>	
<b>¿Territorio o comunidad? Notas para fortalecer la perspectiva espacial en la intervención social</b> Inés Arancibia, Rolando Orquera y Sofía Virasoro	<b>11</b>
<b>Abordaje social en conjuntos habitacionales. La organización consorcial como práctica comunitaria</b> Florencia Bruno, Belén Demoy, Natalia Fainburg	<b>35</b>
<small>TERRITORIOS INTERROGADOS</small>	
<b>Tensiones entre espacios concebidos y espacios vividos en una política pública de construcción de viviendas</b> Romina Olejarczyk	<b>55</b>
<b><i>Lo que las une. La reflexividad territorial como emergente común en biografías de jóvenes y referentes de cuatro instituciones del AMBA</i></b> Mariela Giacomponello y Mariana González	<b>77</b>
<b>El proyecto de integración social y urbana para la Villa 31/31 bis (2015-2019): “Hacer del Barrio 31 un barrio más de la ciudad”</b> Alejandra Ferreiro y Gonzalo Olivares	<b>99</b>
<small>ENSEÑANZA Y PRÁCTICA DE TRABAJO SOCIAL EN UNPAZ</small>	
<b>Criar y cursar en la UNPAZ: una experiencia de investigación en el marco de la materia Psicología General y Evolutiva de la carrera de Trabajo Social</b> M. Julieta D’Avirro y Bárbara Rodríguez	<b>123</b>
<b>El proceso de elaboración del trabajo final de graduación: ampliando a nuevos saberes y destrezas</b> Cristina Bettanin, Ana Candil, Maríangeles Carbonetti, Iara Enrique, Blanca Fernández, Laura González, Lucía Petrelli, Julia Ramos y Tobías Melina	<b>143</b>
<b>El registro en la intervención individual/familiar (en el marco de las prácticas preprofesionales de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz)</b> Silvia Ghiselli y Natalia Castrogiovanni	<b>163</b>

CON MIRADA PROPIA

**Terreno ganado. Reflexiones en torno a la apropiación de espacios públicos desde la mirada de una estudiante de Trabajo Social**

Sabrina Parravicini

**175**

EXPERIENCIAS EN TERRITORIO

**El barrio: ¿un lugar para todos y todas? Análisis de una experiencia de planificación participativa**

Victoria Aguiló, Lucía Binder, Graciela Carlevarino y María José Espagnol

**191**

NUESTRO COLECTIVO

**Interpelando los procesos de enseñanza-aprendizaje: el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social**

Javier Bráncoli, Cecilia Chianetta, Débora Elescano, Melina Fernández, Norma Ibarra, Mara Mattioni, Rocío Pieruzzini Cid, Marina Stancanelli, María Cecilia Testa, Sabrina Ubeda, María José Vilas y Vanesa Villeta

**203**

RESEÑAS

**Reflexiones urgentes para el trabajo social**

Sofía Virasoro y Laura Dal Pozzo

**217**

EN DIÁLOGO

**La ciudad conversada: la ciudad del deseo**

Julia Ramos y Sabrina Giuliano

**223**

**Novedades editoriales**

**231**



**3**

## TS. Territorios. Revista de Trabajo Social

Año III | N° 3 | diciembre de 2019

© 2019, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina

© 2019, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISSN 2591-3239



Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**

Vicerrectora: **Silvia Storino**

Secretaria General: **María Soledad Cadierno**

Director General de Gestión de la Información y

Sistema de Bibliotecas: **Horacio Moreno**

Jefa de Departamento Editorial: **Bárbara Poey Sowerby**

Diseño, arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

## comité académico

Dra. Ana Arias (UBA/UNLP/UNM-Argentina)

Mg. Claudia Belziti (UBA/UNM-Argentina)

Dr. Alfredo Carballada (UBA-Argentina)

Dra. María Carman (CONICET-IIGG-UBA-Argentina)

Dra. Mariana Chaves (CONICET-UNLP-Argentina)

Mg. Nicolás Diana (UBA/UNPAZ-Argentina)

Dra. Mercedes Di Virgilio (CONICET/IIGG-UBA-Argentina)

Dr. Diego Duquelsky (UBA/UNPAZ-Argentina)

Dra. Nora Goren (UNPAZ/UBA/UNAJ-Argentina)

Mg. Roxana Cecilia Mazzola (CEDEP-FLACSO/UBA-Argentina)

Mg. Mariano Nascone (UBA-UNASUR-Argentina)

Mg. Vilma Hebe Paura (UBA/UNTREF-Argentina)

Mg. Nicolás Rivas (UBA-Argentina)

Mg. Bibiana Travi (UBA/UNPAZ/UNM-Argentina)

Mg. María Alejandra Wagner (UNLP-Argentina)

Mg. Christian Adel Mirza (Universidad de la República-Uruguay)

Dr. Marcelo Lopes de Souza (Universidad Federal de Río de Janeiro-Brasil)

Mg. Stella Mary García (Universidad Nacional de Asunción-Paraguay)

Gloria Leal (Universidad Nacional de Colombia-Colombia)

Dr. Gennaro Carotenuto (Universidad de Maccerata-Italia)

Dr. Claudio Tognonato (Universita degli Studi Roma Tré-Italia)

## comité editorial

Directora de la Revista: **Lic. Belén Demoy**

Coordinadores editoriales de la Revista: **Dra. Cristina Bettanin,**

**Lic. Javier Nascone y Lic. Camila Newton**

Secretaria editorial: **Melina Valenzuela**

Publicación electrónica - distribución gratuita



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc) Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales.

Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de esta publicación ni de la Universidad Nacional de José C. Paz.

## Editorial

Las ciudades, el espacio urbano, el hábitat como los entornos en los cuales se despliega la vida humana, han sido objeto de estudio y de trabajo desde diversas perspectivas. A lo largo de la historia moderna, las ciudades fueron pensadas y producidas desde la arquitectura, la ingeniería, la filosofía, la sociología, la antropología, entre tantas otras disciplinas. Todos los saberes han aportado desde su especificidad a comprender los fenómenos urbanos y a incidir en ellos.

En este número de *Ts. Territorios* nos propusimos incorporar la mirada del trabajo social en tanto disciplina de las Ciencias Sociales con el propósito de compartir análisis y experiencias sobre los procesos de producción del espacio, poniendo el foco en aquello que le es propio a nuestra profesión: el hábitat popular.

Entendemos que desde el trabajo social se forja una perspectiva singular sobre la problemática urbana y habitacional, que ubica a las personas y sus comunidades en el centro de la escena sin desconocer las dinámicas que operan a escala más amplia. Nuestra inserción profesional ofrece un campo privilegiado para reflexionar las múltiples y complejas aristas que atraviesan el campo del hábitat popular.

En este contexto particular de lanzamiento de nuestro tercer número “Procesos de producción del hábitat popular: reflexiones y experiencias situadas” compartimos con nuestros/as lectores/as y comité editorial dos reflexiones generales.

La primera gira en torno al cambio de gobierno nacional y provincial y a las expectativas que se desprenden en torno a las políticas anunciadas. La creación del Ministerio de Desarrollo Territorial y Hábitat, así como la decisión de designar a una mujer con experiencia en la temática abren caminos a transitar desde nuestra disciplina. Tal como aportan los diversos artículos de este número, el trabajo social se sitúa en espacios privilegiados para mirar las dinámicas de ordenamiento territorial y hábitat popular. A la vez, el crecimiento de la profesión en áreas de investigación posibilita la reflexividad de nuestras prácticas de intervención y la producción de conocimientos desde los propios territorios particulares.

La segunda cuestión para reflexionar es la construcción de nuestra carrera y Universidad en este contexto sociopolítico actual y respecto al hábitat popular. En principio, situamos el cambio institucional a partir de la asunción de las nuevas autoridades, elegidas por unanimidad en asamblea universitaria. La elección del nuevo rector Darío Kusinsky y de la vicerrectora Silvia Storino constituyen un hito en la corta historia de la UNPAZ. En este nuevo marco, se avizora la posibilidad de profundizar los vínculos con el territorio, que en el marco de nuestra carrera y departamento tienen existencia hoy a partir de diversas instancias. En este último tiempo, la Universidad ofreció espacios de formación a través de una Diplomatura de Extensión en Hábitat, Economía y Desarrollo Comunitario, en articulación con la Municipalidad de Malvinas Argentinas, y del seminario optativo “La intervención social en los procesos de producción del hábitat”; asimismo, se encuentran vigentes cuatro proyectos que estudian y articulan con el territorio: el proyecto de extensión universitaria “Habitar el Barrio. Fortalecimiento comunitario y sustentabilidad del hábitat”,<sup>1</sup> el proyecto de investigación y transferencia “Diagnóstico para la implementación de políticas: infraestructura, servicios urbanos y modos de vida en asentamientos informales de José C. Paz”<sup>2</sup> y los de investigación titulados “Provisión de servicios urbanos y respuestas autogestivas en el conurbano bonaerense. El caso del agua potable y saneamiento en el municipio de José C. Paz”<sup>3</sup> e “Impactos sociales, económicos y medioambientales de las políticas energéticas”.<sup>4</sup> Por su parte, en el marco de las I Jornadas Democracia y Desigualdades se coordinó el Grupo de Trabajo “Hábitat en disputa: políticas, prácticas y actores involucrados en procesos regionales y locales”, que tendrá su reedición en 2020. Por último, se han fortalecido las prácticas preprofesionales de la carrera de Trabajo Social en la Fundación Vivienda Digna y en la Dirección de Hábitat del Municipio de Malvinas Argentinas.

De acuerdo con la temática central de este número, un conjunto interesante de artículos aportan cuestiones referidas a la intervención social y a las políticas sociohabitacionales que impactan en el hábitat popular.

Abren este número Inés Arancibia, Rolando Orquera y Sofía Virasoro, quienes se interrogan acerca del aporte del nuevo concepto de “territorio” a lo que el trabajo social ya aprendió como “comunidad”. Entienden que el desafío se particulariza a la hora de enmarcar la intervención social en situaciones problemáticas referidas al hábitat popular como forma de despliegue de las diversas estrategias

---

1 Directora: Belén Demoy.

2 Directora: Marina Wagener. Co-directora: Belén Demoy.

3 Directora: Melina Tobías.

4 Directora: Lara Bersten. Co-directora: Ianina Bak.

habitacionales de “construcción de ciudad” en el conurbano. Consideran que “El espacio que vivimos, analizamos, estudiamos y sobre el que intervenimos, no es un simple escenario pasivo de los procesos sociales, y requiere un abordaje que refleje su complejidad tanto empírica como conceptual”.

En sintonía con esta perspectiva, María Florencia Bruno, Belén Demoy y Natalia Fainburg problematizan el rol de las trabajadoras sociales en el marco de las políticas de posrelocalización de villas y asentamientos en el partido de Vicente López. Ponen en relieve lo que implica la organización consorcial en los procesos de adjudicación de vivienda y señalan que puede constituirse como un dispositivo democrático, que fortalece los lazos comunitarios y promueve la *subjetivación territorial*.

Destacamos que ambos trabajos se desprenden de procesos de intervención profesional del trabajo social y en ese sentido, constituyen un aporte significativo para pensar los tópicos del hábitat popular.

En la sección **Territorios Interrogados**, encontramos tres producciones de calidad que nutren el estado del conocimiento en el campo del hábitat. Por un lado, Romina Olejarczyk reflexiona sobre la compleja vinculación entre “espacios concebidos” y “espacios vividos” en una política habitacional en Argentina: los Programas Federales de Construcción de Viviendas. Profundiza en el rol de las trabajadoras sociales alertando sobre la condición que implica tener que lidiar con la necesidad de los/as futuros/as habitantes de conocer aspectos de las que serán sus viviendas y, luego, con los reclamos por aquellos aspectos de la construcción material que no cumplen con sus expectativas, así como con los denominados desperfectos técnicos.

Luego, Mariela Giacomponello y Mariana González abordan reflexiones surgidas en el marco de un proyecto de investigación colectivo sobre instituciones emplazadas en sectores populares del Área Metropolitana que promueven el ejercicio de derechos en jóvenes. Analizan la *reflexividad territorial* como una de las características comunes de las instituciones estudiadas y, de ese modo, destacan que “Las instituciones se ven interpeladas y expresan aquello que emerge en el territorio donde se sitúan”.

Por último, el trabajo de investigación de Alejandra Ferreiro y Gonzalo Olivares pone en tensión el imaginario que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ha intentado construir en torno al proyecto de urbanización de la Villa 31/31 bis, el rol de los medios masivos de comunicación frente a dicha construcción, y la implementación efectiva del proyecto. A tal fin, aborda la importancia que implicó la creación de la Secretaría de Integración Social y Urbana, agencia estatal dentro de la cual se insertan sus autores como trabajadores/as sociales.

En este número continuamos con el propósito de hacer visibles las miradas de los diversos actores y colectivos que forman parte de la construcción de nuestra comunidad académica. En este sentido, docentes, estudiantes y referentes de centros de práctica preprofesionales han aportado su mirada y experiencia.

Las colegas Victoria Aguiló, Lucía Binder, Graciela Carlevarino y María José Espagnol, analizan una experiencia de planificación participativa y organización comunitaria para el diseño y ejecución de una plaza del barrio Suelo Firme en el marco de un proyecto de acceso a la tierra y a la vivienda que la Fundación Vivienda Digna desarrolla en el partido de Pilar, conurbano norte del AMBA. Esta Fundación

es centro de práctica de la asignatura Práctica de Trabajo Social III y sus estudiantes han acompañado el proceso de organización comunitaria del barrio. De ese modo, las reflexiones presentadas en el artículo recuperan una experiencia de aprendizaje preprofesional vinculada con organizaciones comunitarias.

Una vez más, la perspectiva de las/os estudiantes está presente en la sección **Con Mirada Propia**. En esta oportunidad, la estudiante Sabrina Parravicini recupera la experiencia de apropiación de un barrio del programa del Instituto de Viviendas con el objetivo de problematizar las representaciones simbólicas en referencia a la noción de vivienda. Además, se relatan las estrategias observadas y las representaciones simbólicas acerca del hábitat y la vivienda.

Por su parte, Sofía Virasoro y Laura Dal Pozzo reseñan el libro escrito por Sinatra Soukoyan: *Conversaciones urgentes a partir de Rafael Nahuel. La vida de los pibxs en los márgenes* publicado por 13 mil Pájaros Ediciones. Las colegas hacen eco de la propuesta del libro y se lanzan a reflexionar sobre la problemática de las juventudes en los territorios “de los márgenes” y al rol que juega el trabajo social en ella: “Sin dudas, este libro nos remite a un sinfín de reflexiones, angustias e incomodidades. Tanto los relatos que reconstruyen la vida y asesinato de Rafael Nahuel como su semejanza con las situaciones de violencia social e institucional que atraviesan las juventudes de los sectores populares nos interpelan, nos atraviesan”.

Ampliando miradas y saberes, en la sección **En Diálogo** Sabrina Giuliano y Julia Ramos realizan una entrevista a Ciudad del Deseo y nos permiten adentrarnos en la experiencia de esta colectiva de mujeres que abordan el habitar ciudad desde una perspectiva transfeminista, preguntándose cómo desean que sea el espacio urbano.

Este tercer número se ha propuesto una temática central, pero ha dejado abiertas sus puertas para que el colectivo profesional y el cuerpo docente de la UNPAZ incorporen sus reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza, que siempre requieren de espacio para ser pensadas.

En la sección **Enseñanza y práctica del Trabajo Social en UNPAZ** tres trabajos problematizan y reflexionan sobre las condiciones de enseñanza. En principio, las licenciadas María Julieta D’Avirro y Bárbara Rodríguez presentan resultados de su investigación cualitativa centrada en las condiciones de las estudiantes madres, en el marco de la asignatura Psicología General y Evolutiva. Reflexionan sobre la compatibilidad de ser alumna y madre en tensión con el concepto de inclusión educativa. Por su parte, Silvia Ghiselli y Natalia Castrogiovanni se centran en la práctica de la elaboración del registro profesional en la intervención individual y familiar, en el marco de la asignatura Práctica de Trabajo Social V. Sistematizan reflexiones y prácticas de la experiencia docente en torno la elaboración de los registros como integradores de contenidos teóricos metodológicos. Por último, Cristina Bettanin, Ana Candil, Mariángeles Carbonetti, Iara Enrique, Blanca Fernández, Laura González, Lucía Petrelli, Julia Ramos y Melina Tobías sistematizan las modalidades de enseñanza de la investigación en trabajo social a partir de explicitar los dispositivos de acompañamiento para la elaboración del trabajo final de graduación. La escritura se vuelve central en las asignaturas de las que forman parte las autoras, implicando un desafío que supone entrelazar el contenido y la forma en clave de producir conocimiento.

Por último, como una práctica valiosa y exponente del colectivo profesional, en este número destacamos el trabajo en red de cátedras que viene dándose en diferentes instancias a nivel regional, nacional e internacional. En ese marco, distintos/as docentes agrupados/as en la Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social nos acercan reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas del primer tramo de vida universitaria. Indican que se requiere repensar las condiciones en las cuales se enmarcan nuestras prácticas docentes y fortalecer las estrategias de inclusión educativa en la formación académica, atendiendo a las diversas construcciones previas de los/las estudiantes.

En síntesis, esta tercera edición de la revista *Territorios* agrupa interesantes artículos donde se abren y se comparten experiencias de trabajo, avances de investigación, reflexiones sobre la práctica profesional y preprofesional, recorriendo las zonas sensibles de los territorios que transitamos. Esperamos que este número colabore a continuar pensando el hábitat popular y constituya un aporte para nuestra disciplina y para las Ciencias Sociales.

Para finalizar, queremos agradecer a los/as autores/as por compartir sus producciones en nuestra revista, y al equipo de colaboradoras de este número que leyó, revisó los artículos cuidadosamente, haciendo aportes enriquecedores, y que acompañó aquellos casos que están iniciando el oficio de la escritura. Reconocemos también la labor de quienes evaluaron los trabajos ajenos a la temática central y a todos/as los/as que prestaron su tiempo y energía para que la revista *Territorios* logre una nueva edición. Especialmente, expresamos nuestro agradecimiento al equipo de EDUNPAZ que con infinita paciencia y compromiso hizo posible este tercer número.



# ¿Territorio o comunidad?

## Notas para fortalecer la perspectiva espacial en la intervención social



Inés Arancibia,\* Rolando Orquera\*\* y Sofía Virasoro\*\*\*

*“No mirar el hábitat solamente como una cuestión des-  
cajada del resto de las realidades y de los sufrimientos y de  
las vulneraciones de los sectores populares, y no mirar la  
desigualdad sólo desde la economía, desde los salarios, etc.,  
sin vincularlo, sin espacializarlo, sin territorializarlo, sin  
verlo encarnado en un conjunto de familias que construyen  
ese territorio todo el día. Ese vínculo entre hábitat y des-  
igualdad me parece fundamental para tratar de entender  
nuestra realidad”*

(Eduardo Reese, 2015)

\* Licenciada en Trabajo Social (UBA). Magíster en Economía Social (UNGS). Docente Regular Titular de “Planificación Social Territorial” y “Planificación para la Intervención Comunitaria” de la carrera de Trabajo Social (UNPAZ). Investigadora Docente en el Área de Sistemas Económicos Urbanos del Instituto del Conurbano (ICO-UNGS). Docente de Espacios Rurales y del “Laboratorio de Redes Sociales, las Organizaciones Sociales en Acción” (ICO-UNGS). Docente de la “Economía, Territorio y Sociedad” de la Maestría en Economía Social (UNGS).

\*\* Licenciado en Trabajo Social (UNLaM). Docente Adjunto de la de la Materia “Planificación Social Territorial” de la carrera de Trabajo Social (UNPAZ). Maestrando en Ciencias Sociales (UNLAM). Docente de “Trabajo Social III” (carrera de Trabajo Social, UNM) y de “Planificación en escenarios regionales y nacionales” (carrera de Trabajo Social, UBA). Trabaja en Asistencia Técnica y Evaluación de proyectos en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

\*\*\* Licenciada en Trabajo Social (UBA) y Docente JTP de la materia “Planificación Social Territorial” de la carrera de Trabajo Social (UNPAZ). Profesora Universitaria en Trabajo Social (FSoc, UBA), Trabaja en Programas Sociales Comunitarios del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

## Introducción<sup>1</sup>

En nuestra práctica docente universitaria en el conurbano noroeste de Buenos Aires, frente al desafío de los trabajos “de campo” propios de las prácticas preprofesionales o de los estudios empíricos con instituciones y organizaciones de la zona de influencia de nuestras universidades públicas, experimentamos una pregunta recurrente por parte de nuestros estudiantes en sus procesos de inserción en contextos territoriales: ¿es el barrio el territorio a explorar para construir el “diagnóstico situacional” (Matus, 1987) o es la comunidad?; ¿por qué en algunos textos se habla indistintamente de comunidad o territorio?; ¿ambos refieren a lo mismo y su diferencia es solo su origen temporal? y ¿cómo identificamos el territorio de nuestra intervención?

Ante estas preguntas tan pertinentes para nuestras intervenciones socioeconómicas territoriales (Coraggio y Arancibia, 2014) y los procesos de planificación social territorial (Arancibia, 2018a), agregamos nuestros propios interrogantes: ¿qué aporta de nuevo el concepto de *territorio* a lo que ya aprendimos como “comunidad”? ¿Es pertinente seguir referenciando a nuestro quehacer con *lo comunitario*? ¿Es el territorio un concepto más abarcativo o superador de comunidad? O, por el contrario, ¿es un concepto más sesgado? ¿A qué se debe la amplia aceptación del concepto de territorio? En todo caso, ¿cuál es el contexto de surgimiento, la intencionalidad de ambos? ¿Y cuál es su potencialidad para intervenciones sociales integrales?

El desafío se particulariza a la hora de enmarcar la intervención social en situaciones problemáticas territorializadas no solo en las diversas formas de despliegue de las estrategias habitacionales populares de “construcción de ciudad” en el conurbano, sino a las múltiples dimensiones que asumen el ser y estar colectivos en la apropiación del espacio por parte de los actores sociales. En el marco de esta diversidad de prácticas de territorialización popular y de políticas públicas, nos acercamos a la realidad intuyendo que la acción social y política de los actores también genera efectos materiales y simbólicos en ese espacio que habitan. Efectos que, al consolidarse, forman estructuras que luego operan como determinaciones espaciales de las propias prácticas de los actores sociales (Rofman y Suárez, 2010).

Desde nuestros espacios de formación, en los que convocamos a nuestros estudiantes a construir el Campo Problemático para la Planificación Social, al que situamos como “territorial” (Arancibia, 2018a), argumentamos recurrentemente sobre la pertinencia de las nociones espaciales para nuestros objetivos de conocimiento, formación e intervención social. Ahora bien, ¿somos claros y amplios en nuestras respuestas?

Nos motiva construir una respuesta organizada a esta interpelación estimulante de nuestros estudiantes, constantemente preocupados por la articulación entre las categorías conceptuales y sus intervenciones sociales en contextos de profundas desigualdades como la Región Metropolitana de Buenos Aires. Esos contextos, a su vez, son el escenario dinámico y conflictivo de sus vidas cotidianas. Lo conocen, lo vivencian, lo disfrutan y lo padecen, lo caminan, lo miran, lo huelen... Nos atrevemos

---

<sup>1</sup> Agradecemos los comentarios de la Magíster Natalia Antipas y la Licenciada Camila Newton, docentes de la materia “Práctica de Trabajo Social 3: Planificación para la Intervención Comunitaria”, UNPAZ.

a adivinar que además se preguntan ¿qué de nuevo nos pueden aportar estos conceptos teóricos para comprender el espacio que habitamos?

Solemos presentar a la región metropolitana como parte de una “ciudad fragmentada” (Abramovich y Vázquez, 2015), que genera “cuerpos fragmentados” (Carballeda, 2008) en la que los actores despliegan sus estrategias de producción y reproducción de sus condiciones de vida, posicionándose frente a los problemas sociales a la vez que se construyen como actores sociales situados en ese contexto (Coraggio y Arancibia, 2014). En su proceso de formación profesional, nuestros estudiantes construyen experiencias de fragmentación y reconstrucción de identidad singulares en el encuentro con esos problemas, en un territorio del que son parte como “sujetos necesitados” (Arancibia, 2015): “Hay un impulso vital en esa interacción cotidiana, sobre todo cuando se es convocado a la ‘intervención social’ sobre un sujeto fragmentado (territorio y actores), que no es un ‘otro’, sino un ‘nosotros’” (Antipas, Arancibia y Newton, 2018: 1).

Para abordar ese espacio situado, en términos operativos requerimos mayores precisiones conceptuales: *región*,<sup>2</sup> *microrregión*,<sup>3</sup> *comunidad*, *territorio*, *espacio*, *barrio* reflejan la necesidad de referenciar a las prácticas sociales con su dimensión espacial, con mayor énfasis en que los límites de esos espacios estén dados por factores físicos, institucionales, por los vínculos sociales, la proximidad, el tipo de prácticas, la identidad o la actividad socio productiva o institucional. Todas ellas, en mayor o menor medida, hacen referencia a la dimensión espacial en la que se despliegan las prácticas públicas. En la dinámica y emergencia de nuestras intervenciones socioeconómicas apelamos muchas veces a estos conceptos indistintamente, quizás evitando tener que optar entre ellos, sabiendo su significación de peso, cargada de historia, intencionalidad y sentidos conviven, no tanto en disputa, sino en una cómoda contradicción.

El espacio que vivimos, analizamos, estudiamos y sobre el que intervenimos no es un simple contenedor pasivo de los procesos sociales, y requiere un abordaje que refleje su complejidad tanto empírica como conceptual. Apelamos, entonces, a la noción de los conceptos complejos para poder abordar la relación entre la realidad social y los conceptos que los describen. En esta búsqueda permanente, apelamos a los aportes de Edgard Morin (1997) y Rolando García (2006) sobre lo complejo en el sentido original del término *complexus*, como aquello *que está tejido todo junto*. Lo complejo implica no solo constituyentes heterogéneos, sino inseparablemente asociados, lo que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. “Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 1997: 32).

Entender a los conceptos en cuestión como conceptos complejos no significa que sean más “complicados” o difíciles de abordar, sino que son multidimensionales e inseparables para su comprensión de la totalidad de la que forman parte. Tampoco esto implica que lo complejo esté determinado por la

2 Sobre el concepto de región, se sugieren los trabajos de Abramovich y Vázquez (2015) y los trabajos de Coraggio (1988) citados en la bibliografía, así como los varios trabajos disponibles en el Observatorio del Conurbano de la UNGS.

3 Sobre el concepto de microrregión, ver los trabajos de Adriana Clemente desde el IIED. Por ejemplo: Clemente, A. (2006). Cooperación microrregional, cuestión social y desarrollo social en Argentina. *Revista Medio Ambiente y Urbanización*, 22(64).

escala del objeto de estudio, su extensión, cobertura, ni por la mera heterogeneidad de los fenómenos que lo componen, ya que estos aspectos no son suficientes para definir a los fenómenos como “complejos” (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006).

En este trabajo nos proponemos presentar una respuesta posible a nuestros estudiantes, para intentar ordenar ese marco referencial sobre los espacios y los procesos sociales, a partir de un recorrido por los elementos más significativos de los conceptos de comunidad y territorio, dejando abierta la reflexión sobre las formas de apropiación de los conceptos, proponiéndolas solo como categorías orientadoras para el desafío tan colectivo como creativo de la planificación para la intervención social en contextos situados.

## **¿Qué entendemos por comunidad? Principales aportes del pensamiento occidental, cristiano y de la teoría social**

Podemos asumir inicialmente al concepto “comunidad” como un término polisémico, cargado de significaciones por su rico recorrido en nuestra historia, abordado desde distintas cosmovisiones, lo que lo convierte en un concepto muy presente en el lenguaje cotidiano.

Para remontarnos a los orígenes del término “comunidad”, resulta ineludible acercarnos a la perspectiva del pensamiento griego, para quienes la idea de comunidad se asocia a la de polis:

La polis hace referencia a cómo los griegos se organizaron a sí mismos en comunidad. La polis es la forma propia de los griegos de la vida en común. Es una institución inédita en la antigüedad. No existía, antes de los griegos, una forma de vida como la que se desarrolló en las polis. Los griegos, en cambio, inventaron una institución en la que todos los ciudadanos participaban en común en las decisiones sobre los problemas comunes (Etchegaray, 2007: 27).

La idea de “polis” presupone que nadie existe humanamente fuera de ella y nadie podía vivir dignamente sin ella. La unión implicaba el sujetarse a ciertas leyes, someterse a un orden (ético) y establecer lazos indisolubles en vida para su permanencia en el tiempo y en el espacio.

Otra mirada retrospectiva necesaria de mencionar es la del cristianismo primitivo, que plantea una comunidad entre iguales, de forma más inclusiva, ligada centralmente a la idea de un único Dios, donde el compartir todo lo material y lo espiritual era el sello distintivo. El cristianismo primitivo, aquel que resistía las persecuciones y se ejercía en la clandestinidad, pone el énfasis en la práctica de las primeras comunidades, en aquello que hacían los creyentes, según expresa Gabriel Nápole, en tanto común-uniión profunda. Se da cuenta de la comunión en tanto se expresa en las relaciones afectivas y se traduce en el hecho de compartir los bienes. Se considera, entonces, que la comunidad cristiana efectiviza, en tanto práctica concreta, el ideal de amistad y fraternidad: “La multitud de los creyentes tenía un solo corazón y una sola alma. Nadie consideraba sus bienes como propios, sino que todo era

en común entre ellos” (Hech citado en Nápole, 1994). Agrega el autor: “En la comunidad se hace circular los bienes para expresar la amistad y la fraternidad que nacen de la fe, hasta el punto de que nadie consideraba como suyas las cosas propias, sino que todo pertenece a todos” (Nápole, 1994: 80).

Ya en el siglo XX, en las ciencias sociales, de la mano de Emile Durkheim, en su proceso de búsqueda del objeto de la sociología (los hechos sociales), recupera la idea de comunidad (*Gemeinschaft*) como forma de vínculo tradicional, previo a la constitución de la sociedad (*Gesellschaft*) (Álvaro, 2010). Lo comunitario se asocia a “ideas, sentimientos e intereses” compartidos entre sus miembros, facilitada por factores como la vecindad material o la solidaridad de los intereses.

Este carácter estable y continuo de las relaciones comunitarias genera entre los miembros una conciencia común llamada “solidaridad mecánica” que asegura su cohesión, mientras que, en la sociedad moderna, el sentido de pertenencia es funcional, dado por la división social del trabajo, generando una solidaridad, pero de carácter orgánico. En la sociedad moderna, lo comunitario permanece, pero como unidades funcionales que aseguran la reproducción de la totalidad de lo social.

Esta relación entre comunidad y sociedad la retoma Tönnies (Álvaro, 2010), entendiendo que los lazos sociales pueden clasificarse, por una parte, como pertenecientes a las relaciones sociales personales y a los roles, valores y creencias que se desprenden de dichas relaciones (comunidad), y por otra parte, a las interacciones indirectas y los roles impersonales, valores formales y creencias basadas en esas interacciones (sociedad). Pero podemos recuperar de esta falsa dicotomía que la comunidad no solamente es natural, sino que se entiende que, como forma de organización social, pueden construirse lógicas comunitarias que conviven con una organización social moderna (Grondona, 2010).

La definición de comunidad se encuentra estrechamente relacionada con una manera de pensar y ejercer nuestra intervención profesional, en tanto que “la intervención sobre las comunidades, entonces, solo puede analizarse de acuerdo a esta construcción previa sobre lo comunitario” (Arias, 2009: 55). La comunidad cobra centralidad como objeto de conocimiento y como nivel de intervención a partir de la influencia de las teorías sociales norteamericanas y bajo las recomendaciones de la Alianza para el Progreso en 1961.

A partir del impulso al “desarrollo de la comunidad”, como principio de la propuesta de la Alianza para el Progreso, se proyecta la superación de la “marginación” sistémica, a partir de las intervenciones sociales planificadas desde una noción de un trabajo social a partir de “agentes de cambio”. El desarrollo comunitario “aldeano” propone una intervención comunitaria centrada en las relaciones de proximidad referenciadas al espacio local y barrial, orientado a la promoción de los sujetos, fundamentalmente a partir de la promoción de la “participación comunitaria”. El desarrollo de la comunidad, como estrategia de gobierno y como método de intervención, plantea la idea de un desarrollo “evolutivo”, la integración como mandato normativo, buscando adaptar características al sistema, más que independizar ámbitos locales (Arias, 2019: 61).

Otro de los autores de referencia en el tema es Ezequiel Ander-Egg a partir de sus trabajos sobre desarrollo comunitario. Según este autor,

una comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interactúan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local (Ander-Egg, 1993: 25).

También destacamos los desarrollos sobre el tema desde la psicología sociocomunitaria de Maritza Montero, quien define comunidad como

Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un aspecto y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines (Montero, 2004: 96).

Esta autora advierte que la comunidad se construye física y emocionalmente, ya que solo el hecho de compartir un lugar, un espacio geográfico, no necesariamente genera “sentido de comunidad”, siendo este determinante a la hora de pensar en clave comunitaria. En esta línea, la autora agrega que la comunidad es “el conjunto de relaciones sociales que se encuentran vinculadas por un sentido de comunidad”, en la que “se comparten expectativas socialmente construidas, necesidades o problemas que crean un sentido de grupo más o menos grande según circunstancias compartidas, y de esa interacción surge un sentido de comunidad que está íntimamente ligado a una identidad social comunitaria” (Montero, 2004: 100).

Cabe aclarar que la autora considera la comunidad como un “conjunto borroso” dinámico, cambiante, del cual nos apropiamos y que a su vez nos apropia, para bien y para mal. Las nociones de *motivación* y *compromiso* de los miembros son aquí factores determinantes para la existencia de la comunidad. Pero, si la comunidad es entendida como construcción subjetiva, ¿qué formas de compromiso de lxs otrxs consideramos “deseables”, en base a nuestras propias preconcepciones de sentido desde la intervención?

## **La recuperación de lo comunitario desde el pensamiento decolonial**

Un enfoque interesante para repensar este concepto es el que nos brinda la perspectiva decolonial. Eugenia Fraga, en un trabajo sobre la comunidad en base a las contribuciones del semiólogo argentino Walter Mignolo, indica que la comunidad:

No aparece conceptualizada de forma unívoca a través de los diferentes textos, sino que muy por el contrario ésta emerge como noción a partir de la cual se pueden abordar una multiplicidad de temáticas, y que además se encuentra constituida por una serie plural de dimensiones analíticas (Fraga, 2015: 20).

Las cinco dimensiones analíticas del concepto de comunidad dadas por Mignolo son: dimensión ontológica, histórica, sociológica, política y epistemológica.

Destaca Fraga que en cada una de estas dimensiones refieren a conceptos centrales de la perspectiva decolonial: *la geopolítica, la memoria, la identidad, la reciprocidad y el diálogo*. En función de la ontología geopolítica, las comunidades pueden ser hegemónicas o subalternas, dominadas o dominantes, centrales o periféricas, sujetos u objetos, enunciadores o enunciados.

En función del relato histórico de la modernidad/colonialidad, la comunidad es el producto de la pertenencia a un modo de organización social, a una adscripción religiosa, a una frontera territorial y simbólica, o a una concepción de ser humano, pertenencias que, desde la mirada contemporánea, constituyen memorias míticas. En función de la pretensión taxonómica de las ciencias sociales, en general, y de la sociología en particular, una comunidad es cada uno de los grupos identitarios, cuyos límites coinciden con el delineamiento de las diversas culturas, entendidas éstas a variadas escalas, desde los pequeños grupos de afinidad o consumo cultural a las grandes civilizaciones o culturas globales, pasando por las culturas regionales, nacionales, etc.

Agrega que, en cuanto a la dimensión política, “la comunidad es el nombre de las distintas utopías entendidas como horizontes movilizadores de la acción individual y colectiva, generalmente basadas en modelos más o menos imaginados de formas organizativas del pasado”, en el que se destaca especialmente el modelo de la economía amerindia de la reciprocidad. Por último, en función de la epistemología decolonial, la comunidad es una “relación cognoscitiva entre sujetos con entidad existencial propia, basada en la comprensión simpatética de la alteridad y del sí mismo”, lo que explica la constante reconstrucción dialógica del mundo orientada a la convivencia (Fraga, 2015: 30).

La idea de colectivización de recursos, de acuerdo entre pares o similares, superando la fragmentación individualista liberal, como espacio de resistencia al modo de vida capitalista, flota en el aire cuando hablamos de comunidad desde una perspectiva decolonial. La producción teórica andina, de la mano de Félix Patzi Paco, en abierta crítica a los autores que presentan una idea romántica de la comunidad de los pueblos prehispánicos como reflejo del orden cósmico como “prácticas de amor y paz”, refuerza la idea de que la configuración del espacio comunal es fundamentalmente como forma de colectivización en la gestión económica de los recursos estratégicos como la tierra, así como de las decisiones individuales, entendiendo a lo comunal como espacio alternativo de producción y reproducción de las condiciones de vida: “aquella expresión de la voluntad individual constituida en asamblea” (Patzi

Paco, 2009: 59), y como espacio contraofensivo frente a la impronta hegemónica de las relaciones sociales propias del capitalismo. En términos del autor,

entendemos por concepto comunal o comunitario a la propiedad colectiva de los recursos y al manejo o usufructo privado del mismo. Por eso esta categoría debe ser entendida no sólo como algo referido a las sociedades rurales o agrarias, aunque son los que han sabido adaptarse muy bien a los cambios contemporáneos. De ahí sin duda nuestro punto de partida para el análisis de los sistemas comunales son las sociedades indígenas (Pazi Paco, 2009: 171).

Otro aporte relevante del pensamiento decolonial que plantea Marilena Chauí es la reflexión en torno a la misma dicotomía entre comunidad y sociedad sobre la que desarrolló parte de su obra Tonnies, desde la sociología europea. Afirma que

La marca de la comunidad es la indivisión interna y la idea del bien común, sus miembros están siempre en una relación sin mediaciones institucionales, poseen el sentimiento de un destino común y afirman la encarnación del espíritu de la comunidad en alguno de sus miembros, en ciertas circunstancias. Pero, el mundo moderno desconoce a la comunidad: el modo de producción capitalista da origen a la sociedad, cuya marca primera es la existencia de individuos, separados unos de otros por sus intereses y deseos. Sociedad significa aislamiento, fragmentación, o atomización de sus miembros, forzando al pensamiento moderno a indagar el modo en que los individuos aislados pueden relacionarse, convertirse en socios (Chauí, 2008: 3)

La comunidad, según esta autora, es percibida por sus miembros como natural u ordenada por una divinidad, mientras que la sociedad impone la exigencia de que sea explicado el origen mismo de lo social, lo que lleva a la invención del contrato social, firmado entre individuos, instituyendo de ese modo la sociedad. Pero esta ¿dicotomía? entre comunidad y sociedad reaparece con la sociedad posmoderna y el surgimiento de nuevas expresiones comunitarias de la mano de la globalización y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

## **La comunidad y la sociedad posmoderna**

Como ya hemos visto, el proceso de profundas transformaciones que implicó el pasaje de la tradicional comunidad aldeana (relaciones de parentesco, vecindad) a la moderna sociedad industrial (forma contractual de relación social) condujo a pensar los términos comunidad y sociedad de forma dicotómica y polarizada. Sin embargo, algunos autores (De Marinis, 2005; Bauman, 2003) plantean que, en la actualidad, se evidencia una revitalización de las formas comunitarias. Pero ¿es posible el retorno a la tradicional vida comunitaria en la actual sociedad urbana, industrial y posindustrial? Esta

preocupación que interpelaba a los sociólogos clásicos se transforma en un nuevo interrogante en la actual coyuntura histórica (Bráncoli, 2010).

De Marinis plantea que esta reedición de la comunidad, no trae necesariamente consigo las ideas tradicionales de la pequeña aldea comunitaria, sino que se apela a “comunidades postsociales” (De Marinis, 2005), que emergen justamente “cuando lo social se está desvaneciendo (si no lo hizo ya), cuando el Estado se hace magro (que no débil), cuando el individuo entra y sale de las comunidades tanto como se cambia de vestimentas (e identidades)”. Esta idea de comunidad como unión entre pares, como lazo social, como espacio de fortalecimiento vincular que intenta contrarrestar procesos de mercantilización, globalización, despersonalización, desintegración social, reivindica el ideario comunitario, tanto en lo referido a comunidades presenciales como a las virtuales.

Tomando este planteo, podemos reforzar un poco más esta idea sobre las comunidades postsociales: se caracterizan, en primer lugar, por su *electividad*, contrariamente a las comunidades tradicionales donde se nacía en ella y era infrecuente su abandono. En segundo lugar, las caracteriza la *temporalidad*, ya que las comunidades del presente tienen el atractivo de la *no permanencia*, por vincular de algún modo las acciones de sus miembros solo “hasta nuevo aviso”. En tercer lugar, por una *espacialidad difusa*, el espacio de referencia, ya que en las nuevas prácticas de comunidad no necesariamente deben coincidir los límites geográficos con los límites sociológicos de la comunidad ni requieren la copresencia, pudiendo ser, como comúnmente las conocemos, comunidades “virtuales”.

Agreguemos como cuarta característica que las nuevas comunidades son *plurales*, no solo por la heterogeneidad de sus miembros, que pueden ser parte de ella y no conocerse, sino también porque pueden adherir a muchas de ellas a la vez, entrar y salir discrecionalmente porque así lo quieren o porque son excluidos (De Marinis, 2005). Esta idea de comunidad se adapta cómodamente a las dinámicas identitarias propias de una sociedad volátil, de pertenencias móviles, flexibles, fluctuantes, incluso efímeras y contradictorias.

En este sentido, Bauman, recuperando el sentido común sobre lo comunitario, destaca que “la comunidad es un lugar cálido, acogedor y confortable [...] aquí nos sentimos seguros, no hay peligros [...] nunca somos extraños los unos para los otros [...] podemos contar con la buena voluntad mutua. Si nos tropezamos y caemos, otros nos ayudarán” (Bauman, 2003: VIII).

Sin embargo, luego de esta definición agrega que “comunidad es hoy otro nombre para referirse a paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver” (Bauman, 2003: VII), estableciendo una diferencia entre la idea de comunidad de “nuestros sueños” y la “comunidad realmente existente”. Esta última nos exige lealtad incondicional, obediencia estricta a cambio de los servicios que nos ofrece o que promete ofrecernos en un futuro cercano. El privilegio de “estar en comunidad” tiene un precio y se paga en la moneda de la libertad: perder la comunidad significa perder la seguridad; ganar comunidad, si es que se gana, pronto significa perder libertad.

Estas características de las comunidades postsociales que describen lxs autores ¿nos orientan para pensar nuestra intervención social y socioeconómica, y en esta línea, los espacios comunitarios con los cuales trabajamos?

El contexto de crisis estructural del sistema capitalista, con pocos niveles de homogeneidad e integración social, dejando como impronta de la época la desigualdad y la exclusión social de las mayorías, afectando particularmente a la clase que vive de su trabajo (los llamados sectores populares o economía popular), favorece la revisibilización de las estrategias comunitarias de proximidad basadas en el parentesco, la vecindad y la ayuda mutua para resolución colectiva de “necesidades sustantivas” (Arancibia, 2015).<sup>4</sup>

De esta manera, lo comunitario, sus prácticas y vínculos que esta habilita, se constituyen como un espacio tan primario como estratégico para la producción y reproducción de las condiciones materiales y simbólicas de vida de los sujetos. Estas estrategias no están guiadas únicamente por la libre elección o afiliación personal, sino que sus miembros estarían “obligados” a sumarse a un espacio comunitario para sobrevivir o, en otras palabras, están fuertemente inducidas por la necesidad de garantizarse las condiciones materiales de existencia, frente a la falta de trabajo y de intervenciones redistributivas de las políticas públicas.

Digamos, en todo caso, que el análisis de estas prácticas populares va de la mano de los sentidos y motivaciones que se esconden detrás del tan denostado concepto de participación. Sin pretender abordarlo como se merece en este trabajo, solo nos permitimos adelantar lo imperioso de profundizar una investigación empírica y análisis crítico del concepto, revisando los supuestos de la participación implícitos en las intervenciones sociales en espacios comunitarios, revisando sus tipos, motivaciones y estilos (Clemente, 2016; Sagastizábal et al, 2008).

## ¿Qué es el territorio?

Les proponemos ahora recorrer juntxs una serie de aportes de distintos autores en torno al concepto de territorio, de forma tal de poder construir una síntesis conceptual que permita reflejar su complejidad.

El uso de término es más reciente que el de comunidad en las ciencias sociales, siendo su mayor expansión a partir de los años ochenta y noventa. El concepto surgió en el ámbito de la geografía crítica, social, humana y cultural (Lefèbvre, Soja, Harvey) con aportes muy significativos especialmente desde autores

4 Tomamos la definición de necesidades sustantivas, expuesta en trabajos anteriores, como aquellas necesidades “definidas en términos sustantivos (en articulación con la asumida definición sustantiva de economía), son aquellas condiciones de posibilidad de nuestra vida humana que nos definen como sujetos para nuestra existencia, reproducción y potencialidad. Esas condiciones son de base material y corporal y se vivencian en el ámbito de la reproducción cotidiana, a partir del despliegue de las distintas formas de trabajo, cuyo ejercicio puede activar (o no) la potencialidad transformadora del ser humano. La construcción social sobre esas condiciones materiales y corporales de posibilidad varía, según los principios de integración de la economía que estén en disputa por la coordinación y definición de los satisfactores hacia lo considerado digno y legítimamente aspirable, reflejado en los sistemas de derechos de esa sociedad” (Arancibia, 2015: 37).

latinoamericanos (Santos, Mançano Fernandes, entre otros), aportando una perspectiva sobre la noción de territorio que pretendía superar la concepción estrictamente física y racional sobre el espacio.

De las distintas disciplinas de las ciencias sociales, la geografía ha tenido intrínsecamente una necesidad de analizar la realidad en términos espaciales, y en sus búsquedas desde las geografías críticas en sus distintas versiones, intentaban aportar nuevos elementos para poder comprender también a los procesos sociales desde una perspectiva espacial, a fin de poder reflejar la relación entre el espacio físico, tanto rural como urbano, sus actores y sus estrategias de producción y reproducción. En este sentido,

la Geografía se ha caracterizado por tener un planteamiento epistemológico que parte desde un enfoque espacial de las relaciones sociales. No es ésta desde ya la única ciencia dedicada al estudio del espacio o el territorio, pero esta particular forma de mirar a la sociedad constituye desde hace más de un siglo un elemento sustancial del objeto y método de la ciencia geográfica (Perdoni, 2001: 1).

Los enfoques geográficos críticos apuntaban a tensionar esa relación entre espacio y racionalismo, visibilizando el carácter espacial de estos procesos sociales, en el sentido de hacer evidente que los fenómenos sociales no suceden en el vacío, sino en espacios particulares que condicionan su desenvolvimiento, a la vez que esas configuraciones espaciales son fundamentalmente producto de intervenciones sociales de sus actores.

“Así, esta perspectiva del análisis territorial considera la relación entre espacio y sociedad como un recorrido dialéctico” (Rofman y Suárez, 2010). En palabras de uno de sus precursores, Edward Soja, se presenta la noción de espacio como un “producto social y una parte integral de la construcción material y la estructuración de la vida social”, por lo que “la teoría social debe poseer de manera central una dimensión espacial abarcadora” (Soja, 1985, citado en Rofman y Suárez, 2010).

Lo que se dio en llamar el “giro geográfico” (Rodríguez et al, 2010) se explica por un esfuerzo de las corrientes críticas en potenciar la vinculación de las ciencias sociales y la geografía, motivado por fenómenos que requerían nuevas categorías conceptuales para su comprensión, fundamentalmente el surgimiento de los movimientos sociales, sus luchas y procesos disruptivos con eje en la defensa y gestión de territorios en transición y en disputa:

Parte del giro geográfico se explica por la emergencia de distintos movimientos y luchas sociales que están referidas a la territorialidad: hablamos del impulso de las luchas agrarias, los procesos de organización que tienen como espacio la comunidad, las luchas municipalistas y por la remunicipalización, la construcción de autonomías indígenas, los proyectos de conservación ambiental y ordenamientos territoriales, la defensa de los recursos naturales y bienes culturales, la conflictividad en las interfases urbano-rural, etc. (Rodríguez et al, 2010: 2).

Estos nuevos fenómenos forzaban la existente matriz conceptual, haciendo necesario el análisis de estos procesos sociohistóricos desde una perspectiva espacial que diera cuenta de esas transformaciones que imbricaban íntimamente a los actores, los problemas socioeconómicos y su espacio.

Agregamos, además, algunas breves consideraciones, sin detenernos aquí en profundizarlas, sobre la relación entre los enfoques territoriales y la planificación social y urbana, ya que la “territorialidad” de las estrategias de intervención se torna necesaria también para contrarrestar los supuestos de neutralidad política y económica de las herramientas de planificación que implementamos. Milton Santos ya denunciaba a fines de los años setenta que “la planificación ha sido un instrumento indispensable en el mantenimiento y agravamiento del atraso de los países pobres, así como un agravamiento de las disparidades sociales” (Santos, 2011: 33), así como “las nuevas necesidades del capitalismo implicaron el desarrollo de una teoría del espacio puesta al servicio del capital” (Santos, 2011: 19).

Una buena parte de la planificación normativa posdesarrollista pudo encontrar las condiciones óptimas para expandirse a toda la humanidad después de la Segunda Guerra Mundial, obligando a transformar a la economía política en una economía supuestamente neutral, pragmática, determinada *a priori*, pero que ocultaba el relego de su status científico para tornarse simple ideología. El objetivo de esta tendencia era la de venderle a los Estados la “ideología del crecimiento”, imponiendo a los países no solo una dependencia de modelos de producción de las economías centrales, sino también la idea de la sociedad de consumo. En este sentido, la planificación espacial capitalista se orienta a racionalizar la estructura interna de los países en vías de desarrollo para la expansión del modelo centrado en el capital, la dominación y la dependencia. De la mano de esta estrategia, la urbanización se instala como “necesidad del sistema”, de la mano de una extrema división espacial del trabajo y la concentración económica (como fueron las teorías de los “lugares centrales” y los “polos de crecimiento”).

En contraposición, el análisis espacial crítico entiende que es a través de los procesos de producción y reproducción socioeconómica que “el hombre transforma la naturaleza a fin de garantizar su sobrevivencia o de aumentar su riqueza”. Por lo tanto, la economía así como los procesos sociales se realizan en un espacio particular y no puede ser entendida fuera de ese cuadro de referencia (Santos, 2011: 20).

## **Construyendo el concepto de territorio desde la complejidad**

En esta búsqueda conceptual, se refuerza la relación compleja entre el concepto de territorio y la realidad socioeconómica intrínseca en él:

la planificación exige un “cálculo” complejo en la medida en que el territorio es un sistema complejo. La complejidad del sistema territorial está dada, no sólo por la heterogeneidad de los sectores (económico, ambiental, político, cultural, físico, etc.) que lo componen, sino, y fundamentalmente por las relaciones de interdependencia que existen entre ellos. La cuestión de la intersectorialidad es central en el análisis estratégico (Reese, 2015).

Impulsados por este enfoque necesario sobre el territorio, nos arriesgamos a realizar una síntesis constructiva del concepto, a partir de algunos aportes complementarios que tomamos a la hora de pensar un abordaje integral para la planificación social territorial (Arancibia, 2018a).

Recordemos brevemente a qué nos referimos por complejidad: en particular, el sentido del uso del término remite a la complejidad del fenómeno socioespacial que intenta describir. Este enfoque apunta a superar las miradas simplificadoras de la ciencia convencional, con el siguiente argumento: mientras la realidad en la que vivimos presenta, para el sujeto que conoce, “rasgos inquietantes” (lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre), la racionalidad clásica impone la necesidad de ordenar ese “caos” (Arancibia, 2018b). El sistema social/natural es indeterminado, con incertidumbre, el conflicto y el “caos” son inmanentes a él. “De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar” (Morin, 1997: 32). En este sentido, el pensamiento complejo propone que el método de estudio de la realidad debe reflejar las características de ese mismo objeto que quiere conocer: “el cosmos no es una máquina perfecta, sino un proceso en vías de desintegración y, al mismo tiempo, de organización”. La complejidad está siempre asociada al azar (Morin, 1997: 60).

Veamos, entonces, algunas dimensiones de este concepto.

El territorio podría entenderse inicialmente como un espacio geográfico, un recorte, o “un segmento (arbitrario) de la corteza terrestre con sus recursos, sus formas de vida y en especial su población humana y sus externalizaciones (construcciones duraderas), instituciones y cultura” (Coraggio, 2009: 12).

Se deriva también de esta forma de entender el territorio, que su población, digamos que expresada a través de sus actores, va determinando un espacio vital como parte de la interacción entre su medio ambiente histórico (natural y construido) y el desarrollo de la vida humana en sociedad que allí se despliega. En este sentido, “los territorios son (en principio) regiones socio-económicas e históricas, que pueden ser adyacentes (un territorio nacional que integra territorios culturales diferenciados) o superponerse dependiendo del tipo y nivel de organización social considerado” (Coraggio, 2009: 13).

Ahora bien, es ineludible acordar hasta aquí que el territorio tiene una fuerte base material (el medio natural y los recursos que se han configurado en lo que llamaremos específicamente el “espacio”). Pero es necesario hacer una salvedad para comprender a los territorios rurales y urbanos: lejos de ser solo una delimitación espacial surgida de convenciones político-institucionales o geográficas, las características que asumen esos espacios son parte de un proceso de construcción socioeconómica producto de la dinámica y la disputa de los actores que lo habitan:

el territorio no sólo como un espacio geográfico, sino principalmente como el resultado de la intervención de la sociedad sobre ese espacio. Esta noción del territorio como construcción social se despliega en varios sentidos: implica considerar de manera integral el abanico de dimensiones que confluyen en

la constitución de los fenómenos socioespaciales, como también atender a los procesos dinámicos que generaron dichos fenómenos (Rofman y Suárez, 2010: 10).

La construcción territorial es, entonces, producto tanto de las estrategias de producción (el desarrollo de sistemas productivos locales, regionales y globales) como así también de las estrategias de los actores para la reproducción de sus condiciones de vida. En sus primeros estudios espaciales en América Latina, Milton Santos sostenía ya en 1979 que “es a través del proceso de producción que el hombre transforma la naturaleza a fin de garantizar su sobrevivencia o de aumentar su riqueza. Por lo tanto, la economía se realiza en un espacio y no puede ser entendida fuera de ese cuadro de referencia” (Santos, 2011: 20).

Lo mencionado hasta aquí apunta a fortalecer la argumentación no solo de una “inseparabilidad” del territorio y sus actores, sino también de la inseparabilidad entre la “producción y reproducción” (Coraggio, 2009) de las condiciones materiales de vida que se dan en los espacios socioeconómicos en los que trabajemos.<sup>5</sup> Por eso es que esa configuración territorial es en principio física, económica y social en una articulación inescindible entre territorio, economía y sociedad.<sup>6</sup>

Ahora bien, esa construcción social del territorio no es estática ni lineal, sino que se redefine permanentemente a partir de las dinámicas y conflictos que le imprimen sus actores y sus tramas de relaciones a partir de las disputas sobre el uso, sentido, y apropiación de la economía, el desarrollo, el trabajo, los derechos y la vida. Estas disputas entre actores socioeconómicos por el sentido y apropiación de los espacios que habitan es lo que pone en evidencia la dimensión *territorial* de los fenómenos sociales y políticos. Cuando los actores se apropian o buscan apropiarse de esos usos y sentidos, están construyendo “sus territorios”, por eso decimos que *el territorio es el espacio socialmente construido* (Santos, 1996).

En esta misma línea, la necesaria articulación entre territorio y actores para analizar los conflictos de apropiación del espacio fue reforzada en los escritos de Mançano Fernandes, entendiendo que “frente a los intensos procesos de exclusión social provocados por las políticas neoliberales, urge pensar los espacios y los territorios como forma de comprender mejor los conflictos” (Mançano Fernandes, 2005). Cada actor imprime distintas intencionalidades y receptividad a su construcción espacial, creando una determinada lectura del espacio, conforme al poder del que disponen en el campo de fuerzas en disputa. Esas intencionalidades pueden ser dominantes o no, creando *diferentes lecturas socioespaciales*, por medio de las cuales “es producido un espacio geográfico y/ o social específico: el territorio”.

5 “[L]as regiones reales como concreciones de las culturas tienen historia, y en la mayoría de los casos son una construcción (consciente o inconsciente) procesada en interacción con la naturaleza y sus propios tiempos históricos. Son producto de instituciones que pautan los comportamientos humanos y en ocasiones son ellas mismas bases de institucionalizaciones (como puede ser la división político-administrativa, los mercados nacionales, o las regiones de planificación). El territorio, como vimos, es forma y contenido procesual. Los procesos socio-naturales se proyectan/encarnan en (y son indisolubles de) sus ámbitos territoriales” (Coraggio, 2009: 12).

6 Para entender esta articulación, debemos desprendernos de definiciones restringidas de “la economía” y entenderla, en sentido amplio, como el sistema que se da una sociedad para definir, generar y distribuir recursos en función de las necesidades legitimadas de sus miembros a través de principios e instituciones de regulación que cada sociedad construye y disputa políticamente (Coraggio y Arancibia, 2014).

## La territorialidad y los territorios

Un uso frecuente del concepto de territorio es el de asociarlo a lo distrital, al alcance de las administraciones de gobierno (municipios, provincias, Estados). Sin embargo, es importante remarcar que esas convenciones políticas y administrativas contienen distintas *territorialidades* (es decir, intencionalidades de apropiación del espacio material y simbólica de los actores) que conviven armoniosa y/o conflictivamente. En otras palabras, “El territorio, comprendido sólo como un espacio de gobernanza, es utilizado como una forma de ocultar los diversos territorios y garantizar el mantenimiento de la subordinación entre relaciones y territorios dominantes y dominados” (Mañano Fernandes, 2005: 4).

El territorio es, en definitiva, el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. Al decir, de este autor, “el territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Precisamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictividades” (Mañano Fernandes, 2005: 12).

Sin embargo, esos límites, dijimos, no son físicos ni se reflejan en las cartografías, sino que son difusos, dinámicos y contradictorios, superpuestos según las estrategias de poder desplegadas por los actores, reflejados en sus estructuras simbólicas. El territorio, en tanto construcción social,

se presenta [...], tanto en el plano material –resultado de las intervenciones físicas de las sociedades sobre el espacio–, como en el político –expresión de las formas de organización del espacio que producen las sociedades– y en la dimensión simbólica –que expresa las representaciones de los propios actores sobre el espacio y que permite comprender sus estrategias y acciones, como también la construcción de las subjetividades que las sostienen (Rofman y Suárez, 2010: 12).

La mencionada territorialidad es resultado de la interacción de múltiples actores configurando el territorio en una dinámica compleja de desterritorialización y reterritorialización permanentes. En este sentido,

los límites de un territorio no pueden ser identificados a priori, [...] ni escala o actores pre-constituidos, ya que se trata de una construcción que se realiza como resultado de la acción colectiva y territorializada de los agentes y actores involucrados en un mismo proceso (Catenazzi y Quintar, 2009).

Reforcemos en esta idea de territorialidad como *relato subjetivo que los actores están construyendo identidades en confrontación*. En tanto que la identidad se construye a partir de reconocer la existencia de otro, de la otredad. “[E]l lazo social se construye en gran parte desde formas del discurso situadas territorialmente. Hay lazo en la medida que haya un Otro en tanto posibilidad desde intercambio, reciprocidad y trama social situados en un espacio y un tiempo” (Carballeda, 2015). Agrega el autor que la importancia del discurso constructor del territorio en tanto que

la existencia está signada por la narración. Existimos como sujetos histórico sociales en la medida que estamos insertos dentro de diferentes formas de discursos. Pero, los relatos no son circunstanciales o aislados se inscriben en espacios determinados más o menos exactos, donde la certeza la acerca y la confiere el territorio, desde un lugar, espacio, cartografía o coordenada donde algo es contado, narrado. De ahí que, es posible pensar que a territorialidad se construye de forma discursiva (Carballeda, 2015: 1).

Esta particularidad de límites contradictorios propia de la territorialidad de los procesos sociales hace referencia a otro aspecto disruptivo del concepto de territorio: en tanto existe heterogeneidad y multiplicidad de estrategias de construcción de identidades y disputas socioespaciales por reforzar esa identidad, es más pertinente referirnos a la idea de *territorioS* en plural, y no en singular. En tanto espacio en disputa por su apropiación y sentido, el territorio nos remite a diversos espacios conflictivos, que no solo se expresan a través de disputas materiales, sino también por las inmaterialidades del territorio. En palabras de Mançano Fernandes,

Las relaciones sociales, por su diversidad, crean varios tipos de territorios, que son continuos en áreas extensas y/ o son discontinuos en puntos y redes, formados por diferentes escalas y dimensiones. Los territorios son países, estados, regiones, municipios, departamentos, barrios, fábricas, pueblos, poblados, propiedades, salas, cuerpo, mente, pensamiento, conocimiento (Mançano Fernandes, 2005: 4).

Por último, esta interacción entre las bases materiales y las estrategias productivas y reproductivas por territorializar su existencia material y simbólica, en el marco de disputas de los actores territoriales, construyen redes de interacción que configuran relaciones desiguales y contradictorias de dominación, expresando otra característica del territorio: la *dualidad contradictoria*, entendiendo que las estrategias de los actores no son motorizadas solo por necesidades puramente locales ni propias de los actores que residen en ese espacio geográfico, sino que muchas de ellas están fuertemente intermediadas por la lógica de “lo global”, afectando la configuración del territorio y generando un “desplazamiento”<sup>7</sup> en las prácticas y en las concepciones vinculadas con el espacio (Manzanal, 2007: 3).

---

7 Sostiene Mabel Manzanal que los territorios actuales y sus actores no pueden entenderse sin analizar cómo los atraviesan los procesos de globalización, de descentralización y de modernidad (o institucionalización política). En cuanto a la globalización, sostiene que “en los territorios opera la compresión espacio-temporal acelerada por la globalización que [...] conduce a ‘desplazamientos fundamentales en los sistemas de representación, en las formas culturales y en las concepciones filosóficas’”. Precisamente, son estos “desplazamientos” en las prácticas y en las concepciones vinculadas con el espacio y producto de la globalización, los que deben ser considerados en el análisis teórico-metodológico de toda investigación y propuesta asociada con los territorios y rol de sus actores (Manzanal, 2007:10).

Por esto, si bien los territorios son producto de dinámicas locales, también se enmarcan en estrategias globalizadas (productivas y reproductivas), de las cuales los actores locales no pueden aislarse. Es por eso que nuestros territorios expresan dinámicas multiescalares<sup>8</sup> y deben entenderse también como territorios de la globalización. En términos de Manzanal,

Hoy día no es posible pensar lo local y regional fuera de lo global; como tampoco lo global sin su interdependencia con la escala local. Porque en ellos, sus actores (individuales y colectivos) están signados por sus relaciones e interrelaciones con lo global llegando, en ciertos casos, a una limitada intermediación o regulación de nivel nacional, provincial o estadual. Pero, este modo de identificarlos contribuye, fundamentalmente, a la elaboración de un marco conceptual y metodológico más acorde con la realidad del presente (Manzanal, 2007: 3).

En síntesis, el territorio es un concepto tan complejo como la realidad que intenta definir: se trata de configuraciones espaciales tanto naturales como socio-históricas, resultantes de procesos de construcción social que encarnan los actores en su interacción con la naturaleza y como parte del proceso socioeconómico de producción y reproducción de sus condiciones materiales y simbólicas de vida. En el marco de procesos de disputa por su sentido, uso y apropiación, se definen territorialidades subjetivas con límites difusos, dinámicos y en conflicto permanente con otros, mientras que se construyen identidades y discursos situados en ese territorio, con desiguales grados de poder de las intencionalidades y receptividades de los actores que en él intervienen, intermediados por estrategias multiescalares de intervención tanto locales, regionales como globales.

## Reflexiones finales

Luego de este recorrido conceptual, seguramente incompleto y sesgado, nos permitimos esbozar algunas reflexiones y ensayar algunas consideraciones preliminares.

Una primera reflexión a compartir con el/la lector/a es que territorio y comunidad no son conceptos mutuamente excluyentes, ya que ambos hacen referencia a distintas dimensiones de las prácticas sociales situadas, haciendo hincapié en aspectos complementarios de esas prácticas sociales. Los matices entre ambas son en base a su origen histórico y temporalidad, el enfoque e intencionalidad teórica así como al objeto central de su referencia empírica.

Lo comunitario hace referencia esencialmente a los vínculos interpersonales entre los sujetos, a sus prácticas sociales situadas en espacios de proximidad y/o identificación mutua, sea ese espacio

<sup>8</sup> “Las referencias, entidades y regulaciones de lo ‘global’ impregnan profundamente el espesor institucional y social de lo nacional y en particular de los territorios que lo componen. Y de este modo se conforma una dinámica multiescalar (operando a través de todas las escalas –local, nacional, regional, global–) producto de los nuevos desarrollos de la comunicación” (Manzanal, 2007: 7).

físico, local (en los términos de uso original del término) o virtual, inmaterial espacialmente (en los usos más actuales de la mano de las nuevas tecnologías).

El sentido de esas prácticas pivotea en torno a la comunión entre pares, a la cercanía simbólica, a la sintonía entre comunes. La construcción identitaria de la comunidad es parte de su esencia como espacio atravesado por procesos psicosociales que es posible promover tanto desde los propios sujetos que la conforman como desde las políticas públicas.

El uso de lo comunitario en las ciencias sociales vino de la mano de la necesidad de promocionar experiencias de desarrollo con arraigo local y de fortalecer vínculos que la creciente dinámica posmoderna o postsocietal de la globalización empezaba a resquebrajar. La idea de reedición de un espacio como “aldea local” se situaba como bálsamo de reencuentro, resistencia y también de negación frente a la fragilidad de los sistemas de afiliación social modernos. Revalorizando estos sentidos, las comunidades postsociales y, más aún, las de la sociedad de mercado neoliberal convocan a ordenar lo disperso para “ser parte” de nuevas identidades menos rígidas y estables, y más líquidas, volátiles, con un otro diverso, múltiple y deslocalizado. La idea de orden aparece entre líneas en las identidades locales o deslocalizadas, como dos caras de la misma moneda del sentido de comunidad.

Sea como resguardo nostálgico de las relaciones familiares, como refugio o trinchera de resistencia ante el avance mercantilizador de las relaciones sociales (Bráncoli, 2010), lo comunitario es un lazo de contención para sus actores y habilita el “ser o no ser” parte de esa comunidad. Estas afirmaciones no desconocen el sentido político de la categoría comunidad ni dejan de reconocer la presencia de disputas y procesos contradictorios entre sujetos y actores heterogéneos.

Lo territorial, mientras tanto, nos remite más a la relación dinámica y conflictiva entre los actores (diversos y heterogéneos) y el espacio, que en tanto material e inmaterial a la vez, es resultado de procesos de construcción social en contextos complejos con diversidad de proyectos de sociedad y de relaciones de poder. Esos vínculos sociales pueden haber construido o no sentimiento de comunidad, apelando a la identidad, compromiso común o valoración de la proximidad, pero no constituyen su rasgo distintivo. Quienes habitan un territorio están atravesados por los mismos problemas y conflictos por lo que, en todo caso, es la vivencia y discurso sobre esos conflictos lo que los identifica.

Los actores territoriales no precisan compartir identidad o referencia común para ser parte de un territorio. La idea de territorio tiene implícita la idea de confrontación entre territorialidades diversas. Sin embargo, el territorio como adjetivo de inscripción espacial de algunos actores sociales (como los movimientos territoriales) no deja de expresar esa referencia espacial como rasgo de identidad de esa organización, aunque en convivencia con otras territorialidades. Los actores pueden haber atravesado o no procesos de construcción de lazos comunitarios previos, o bien obedecer a lógicas multiescalares globales en ese territorio. En todo caso, el espacio comunitario puede aparecer como parte de la trayectoria de algunas organizaciones en su constitución como actores sociales en sus intentos de desmercantilizar la resolución de necesidades a partir de la asociatividad, la cooperación y la solidaridad, disputando un campo de problemas sociales como manifestación de la cuestión social (Coraggio y Arancibia, 2014).

En otras palabras, comunidad intenta dar cuenta de la dimensión de las relaciones sociales en un espacio de proximidad (física o virtual) a partir de la identidad común, la identificación con prácticas, sentidos, códigos, lenguajes y búsquedas medianamente compartidas, aunque no siempre sean estables. El concepto de territorio, por su parte, intenta reflejar la complejidad de las relaciones sociales en un espacio determinado, dando cuenta principalmente de sus dinámicas, movimientos, conflictos entre las distintas estrategias por la apropiación y uso de ese espacio, quizás entre distintas estrategias comunitarias disputando ese territorio. Podemos decir que “hay comunidad” cuando advertimos valores y prácticas que se identifican entre sí, mientras que “hay territorio” cuando hay apropiación del espacio en base a la conflictividad social, cuando advertimos dinámicas espaciales de los actores sociales en las que se mueven, encuentran y desencuentran en la lucha social por darle sentido a sus acciones colectivas, cuando se entrecruzan y debaten sobre el uso de ese espacio, reivindicando un sentido para sí. Asimismo, podemos decir que toda comunidad se despliega en un territorio, pero no todo territorio se constituye necesariamente en una identidad y solidaridad comunitaria.

Por último, no debemos dejar de mencionar, aunque sin pretender abordarlo aquí de la manera que se merece, que la perspectiva feminista crítica sobre el territorio y la comunidad, a partir de denunciar a las mencionadas tareas de “reproducción social” que se despliegan tanto en lo que llamamos comunidad como territorio, invisibilizan la desigualdad y dependencia del rol de la mujer en las relaciones patriarcales de producción y de reproducción social. Pero también interesan para completar las ideas enunciadas hasta aquí los estudios críticos sobre las opresiones sobre el territorio-cuerpo y el territorio-tierra desde perspectivas decoloniales y emancipadoras del feminismo latinoamericano. Sugerimos la profundización de estas perspectivas en base a algunas de las autoras propuestas en la bibliografía (Gago, 2019; Quiroga Díaz, 2019; Corosio, 2017).<sup>9</sup>

## Las tramas territoriales y el territorio como *actor imaginario*

Como espacio socialmente construido, la configuración territorial, su identidad, su dinámica, sus dimensiones materiales y simbólicas son reflejo de las necesidades y potencialidades de los sujetos. El territorio es un espacio construido en tanto es disputado. El conflicto social, económico, político, cultural, ecológico y de género, entre otros, es lo que subjetiviza al espacio y lo territorializa en múltiples expresiones.

Es a ese territorio al que Milton Santos consideraba pertinente entenderlo como “actores imaginarios”, dado que tienen la potencialidad de generar procesos sociales originales que enfrenten la marginación social resultante de una “globalización perversa”, producto del neoliberalismo y la democracia de mercado. No queremos decir ingenuamente con esto que los territorios generan efectos positivos necesariamente en quienes lo habitan, sino que esos vínculos y ese espacio generan o activan mecanismos que procesan (de ahí que hablemos de procesos) de forma particular (por eso hablamos también

<sup>9</sup> “El cuerpo de las mujeres es un territorio colonizado por el patriarcado que determina sus formas y sus usos, por medio de la negación de derechos sexuales, prostitución, abuso y violencia, así como por el abuso corporal en el trabajo que sufren las más pobres; todos ellos vestigios del trabajo esclavo y la servidumbre” (Corosio, 2017: 37).

del ámbito de la particularidad) los problemas que los atraviesan, y que se expresan en sus formas sociales, movimientos, dinámicas, resistencias, palabras, colores, deseos, símbolos y relatos.

El territorio como sujeto implica, entonces, entenderlo no solo como el escenario de intervención como constructor de subjetividad, sino que el territorio, o mejor dicho los territorios, en conflicto, en transición, en disputa permanente, son un sujeto de intervención en sí mismo, al que no solo hay que describir, analizar, cuantificar, medir, sino transitar, sentir, percibir, escuchar, vivenciar, a fin de mejorar nuestros sentidos de interpretación de las necesidades de los territorios construidos colectivamente, y que nos persiga siempre la pregunta ¿qué nos está queriendo expresar este territorio? ¿Cómo interpretar sus necesidades sustantivas? (Arancibia, 2015).

Abordar al territorio como actor imaginario debe sustentarse en una lectura geográfica de los procesos sociales en la que nos desafiamos a percibir ya no solo los conflictos que se generan a partir de las intencionalidades encontradas de sus actores, sino también esa potencialidad oculta en la trama vincular que se teje de la mano de los ensayos de respuestas colectivas, convertidas en resistencias y disputas activas por parte de los protagonistas del territorio, innovando normatividades, recreando regulaciones frente a los órdenes impuestos hegemónicos, construyendo nuevas institucionalidades, enfocando nuestro lente en identificar las dimensiones de construcción contrahegemónica y de racionalidades emergentes que persisten en la dialéctica de construcción territorial, en una búsqueda de nuevas formas de ser y estar “más conformes al orden deseado” (Santos, 1996: 140). Y que permitan recuperar, desde lo colectivo, como el espacio de todos, lo que desde el feminismo se llama *los horizontes de deseo* para encarar una transformación de la sociedad en su conjunto.

El cómo traducir estas concepciones en la intervención es parte de la creatividad teórico-práctica de nuestros quehaceres profesionales. Nos facilita esta tarea el pensar a las categorías en cuestión como conceptos abiertos, aún en construcción, que esperan los aportes de nuevos enfoques complementarios y conocimientos prácticos enriquecedores de las concepciones hasta aquí expuestas.

Nos interesa especialmente remarcar la importancia para la intervención social de acercarnos a los procesos sociales de construcción de ciudad desde una perspectiva que nunca esté totalmente conforme con sus preconceptos teóricos y modalidades de intervención. Invitamos a los lectores a la incomodidad permanente, para problematizar y descolonizar conceptos, potenciar las búsquedas de enfoques complementarios que la complejidad social requiere, especialmente en relación a las expresiones espaciales de las identidades de los actores sociales de nuestro gran territorio latinoamericano, sus estrategias simbólicas, sus formas originales y confrontativas de apropiación del espacio habitado.

## Bibliografía

- Abramovich, A. y Vázquez, G. (2015). La problemática de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). En *Laboratorio Interdisciplinario “Redes Sociales y condiciones de vida. Las Organizaciones Sociales en Acción”*. Los Polvorines: Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento (ICO-UNGS).
- Antipas, N., Arancibia, I. y Newton, C. (2018). *Somos del barro. Territorios y trayectorias en el aprendizaje profesional*. (Ponencia). XXIX Congreso Nacional de Trabajo Social, Santa Fe, Argentina.
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC*, 52.
- Arancibia, I. (2015). *El Sujeto Necesitado. Una crítica sustantiva al sentido y alcance del concepto económico de necesidad*. Documento de trabajo del Área Sistemas Económicos Urbanos. ICO-UNGS.
- (2018a). El Campo Problemático de la Planificación Social Territorial. Enfoques necesarios para intervenciones socioeconómicas complejas. *Revista Debate Público, Reflexión de Trabajo Social, profundización de las desigualdades y prácticas de resistencia*, 8(15-16). Recuperado de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/12/24\\_Arancibia.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/12/24_Arancibia.pdf)
- (2018b). *Enfoque de la Complejidad. Una perspectiva necesaria para la intervención socioeconómica*. Material de Lectura de la Materia Planificación Social Territorial, Trabajo Social 3, UNPAZ.
- Ander-Egg, E. (1993). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- Arias, A. (2009). La construcción de lo “comunitario” en las Políticas Sociales. En A. Clemente, *Necesidades Sociales y Programas Alimentarios. Las redes de la pobreza*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bráncoli, J. (2010). Territorio y comunidad. Diferentes perspectivas para su abordaje. En A. Clemente (coord.), *Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Carballeda, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. *Revista Margen*, 76.
- Catenazzi, A. y Quintar, A. (2009). *El retorno de lo político a la cuestión urbana. Territorialidad y acción pública en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Chauí, M. (2008). Cultura y Democracia. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 8. Buenos Aires: CLACSO.
- Clemente, A. (2016). La participación como enfoque de intervención social. En A. Rofman (comp.), *Participación, políticas públicas y territorio. Aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Los Polvorines: UNGS.
- Clemente, A. y Bertolotto, M. I. (2008). Desarrollo Local, Planeamiento y Participación. El caso de los planes estratégicos. En A. I. Heras y D. Burin, (comps.), *Trabajo, desarrollo, diversidad*. Buenos Aires: CICCUS.
- Coraggio, J. L. (1988). *Territorios en transición. Crítica a la planificación regional en América Latina*. Quito: Ed. Ciudad.
- (2009). *Territorio y economías alternativas*. (Ponencia). I Seminario Internacional Planificación Regional para el Desarrollo Nacional. Visiones, desafíos y propuestas, La Paz, Bolivia. Recuperado de [https://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Territorio\\_y\\_economias\\_alternativas.pdf](https://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Territorio_y_economias_alternativas.pdf)

- Coraggio, J. L. y Arancibia, I. (2014). Recuperando la economía, entre la cuestión social y la intervención. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 211-221. Recuperado de [www.revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/40153/43080](http://www.revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/40153/43080)
- Corosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En A. Corosio et al (coords.), *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- de Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Revista Papeles del CEIC*, 15.
- Etchegaray, R. (2007). *Introducción a los modelos de pensamiento en las filosofías, las ciencias, las artes y las técnicas*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Fraga, E. (2015). La comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto. *e-l@tina*, 13(51).
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista, o el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Grondona, A. L. (2010). La sociología de Emile Durkheim: ¿una definición “comunitarista” de lo social? *Papeles del CEIC*.
- Mançano Fernandes, B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, 16.
- (2010). Acerca de la tipología de los territorios. En *Defensa comunitaria del territorio en la zona central de México: enfoques teóricos y análisis de experiencias* (p. 57-76). Coyoacán: Juan Pablos.
- Manzanal, M. (2007). Territorio, poder e instituciones. Una perspectiva crítica sobre la producción del territorio. En M. Manzanal, M. Arzeno y B. Nussbaumer (comps.), *Territorios en construcción: actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires: CICUSS.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: OPS.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nápole, G. (1994). *Dios Opta por los pobres. El testimonio de la biblia*. Buenos Aires: Editorial San Pablo.
- Patzi Paco, F. (2009). *Sistema Comunal: una propuesta alternativa al sistema liberal*. La Paz: Editorial Vicuña.
- Perdoni, S. (2001). Construcción social vs. apropiación privada. En busca de una epistemología del espacio público. *Revista Margen, Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 22. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/numero22.html>
- Quiroga Díaz, N. (2019). *Economía Poscolonial*. Buenos Aires: Lavaca.
- Reese, E. (2015). Hábitat inclusivo, espacio y territorio en contextos de desigualdad. *Revista Hábitat Inclusivo*, 6. Recuperado de [http://www.habitatinclusivo.com.ar/hi/06/articulos/eduardo\\_reese\\_presentacion.pdf](http://www.habitatinclusivo.com.ar/hi/06/articulos/eduardo_reese_presentacion.pdf)
- (s./f.). Bloque de Formación de Fundamento: Desarrollo Local. *Eje 3, Planificación Participativa y Estratégica. Aportes para su aplicación en procesos de Desarrollo*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89799/PlanificacionParticipativayEstrategica.pdf?sequence=1>

- Rodríguez, C. et al (2010). Escudriñar los enfoques teóricos sobre el territorio. En C. Rodríguez (coord.), *Defensa comunitaria del territorio en la zona central de México. Enfoques teóricos y análisis de experiencias*. México: Juan Pablos Editores.
- Rofman, A. y Suárez, A. L. (2010). *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense: un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*. Polvorines: Ediciones UNGS.
- Sagastizábal, M. A. et al (2008). Estudio de los conceptos de participación implícitos en las prácticas sociales. En A. I. Heras y D. Burin (comps.), *Trabajo, desarrollo, diversidad*. Buenos Aires: CICCUS.
- Santos, M. (1996). *De la Totalidad al Lugar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- (2011) *Economía Espacial. Críticas e Alternativas*. San Pablo: Edusp.
- Schneider, S. y Peyré Tartaruga, I. G. (2006). Territorio y Enfoque Territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales. En M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (orgs.), *Desarrollo Rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio*. Buenos Aires: Ed. Ciccus.
- Soja, E. (1985). La espacialidad de la vida social: hacia una re teorización transformativa. En G. Derek y J. Urry (comps.), *Social Relations and Spatial Structures*. Londres: Macmillan.
- Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.



# Abordaje social en conjuntos habitacionales

## La organización consorcial como práctica comunitaria<sup>1</sup>



María Florencia Bruno (INSITU),\* Belén Demoy  
(INSITU-UNPAZ) y Natalia Fainburg (INSITU)

### Resumen

En el Área Metropolitana de Buenos Aires se están llevando a cabo políticas de relocalización de villas y asentamientos, que suponen la mudanza de familias que habitan espacios urbanos *informales* a complejos habitacionales. Si bien este cambio implicaría una mejora en las condiciones espaciales y edilicias, impacta diferencialmente en las prácticas cotidianas y en el habitar de sus residentes, a veces de manera negativa, poniendo de relieve la tensión entre las nuevas exigencias que supone la *formalidad* con las disposiciones del *habitus* de las familias que forjaron sus prácticas en el hábitat *informal* (Demoy y Ferme, 2010, 2011).

La literatura sobre relocalizaciones (Bartolomé y Ribeiro, 1985; Cernea, 2004; Catullo, 2006) afirma que este proceso afecta las redes y estrategias de supervivencia de las familias; a su vez, herramientas de gestión pública resaltan que la política debe asumir un compromiso en la etapa posrelocalización (Ley de Acceso Justo al Hábitat, 2013; IVC, 2015; ACUMAR, 2017). Lo cierto es que la respuesta a la necesidad habitacional requiere acompañar a la población

<sup>1</sup> Una versión anterior de este artículo fue presentada en el 1º Encuentro de la Red de Asentamientos Populares: aportes teóricos-metodológicos para la reflexión sobre políticas públicas de acceso al hábitat, realizado en la ciudad de Córdoba el 23 y 24 de mayo de 2019 en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba. La ponencia fue una coautoría de Bruno, F., Demoy, B., Fainburg, N., Olejarczyk, R. y contó con la colaboración de Giuliano, S. y Keclach, D.

\* Es parte de la política de INSITU reflexionar e investigar sobre sus espacios de trabajo. Además, las autoras de este artículo abordan temáticas afines en sus respectivas tesis de maestría en curso.

en el nuevo modo de habitar el espacio y de organizarse a nivel comunitario, implicando, en los casos de viviendas en propiedad horizontal, asumir las exigencias que se imponen por ley.

Si bien este funcionamiento resulta heterónimo, nuestra experiencia nos demuestra que la organización consorcial puede constituirse en un dispositivo democrático, que fortalece los lazos comunitarios y promueve la *subjetivación territorial* (Sztulwark, 2009). En estos procesos nos interesará, además, analizar desde una perspectiva de género el rol de las mujeres al interior del consorcio.

En este artículo, entonces, nos proponemos analizar una experiencia de trabajo en los barrios de Las Flores y La Loma, Partido de Vicente López, en los que acompañamos la política habitacional que impulsa el municipio. El objetivo será poner en relieve la importancia de la intervención en la etapa posrelocalización en estos procesos y particularmente el abordaje desde el trabajo social.

**Palabras clave:** relocalizaciones - organización consorcial - Trabajo Social

## **Introducción: políticas y protocolos de relocalización de villas y asentamientos en el AMBA**

Desde hace décadas que el Estado lleva a cabo procesos de relocalización de población dentro de su territorio a raíz, principalmente, de la realización de proyectos a gran escala.

Estas políticas estatales de relocalización presentan una serie de complejidades que es necesario atender. En primer lugar, se justifican en relación con un fin mayor, es decir, se presentan como necesarias, vinculadas a la realización de alguna obra o modificación en la trama urbana que beneficiará a una porción significativa de la sociedad. Es por ello que una de sus características es que se presentan como inevitables. En segundo lugar, su implementación afecta la vida de las familias, así como también modifica las tramas vinculares existentes en los territorios.

Esta última cuestión ha sido problematizada en los estudios sociales. Entre ellos, resulta significativo el aporte de Bartolomé y Ribeiro, quienes afirman que:

toda relocalización compulsiva constituye de por sí un drama y, por lo tanto, expone a la luz los mecanismos básicos que sostienen el tejido social de una comunidad humana y en especial aquellos que hacen a su ajuste con el medio físico y social (1985: 12).

Lo que destaca el autor es que toda relocalización modifica las “estrategias adaptativas” de las familias y que esta cuestión debe ser atendida y/o evaluada durante la implementación de estas políticas.

En esta línea, Cernea (2004) enfatiza que la política de relocalización no debe empobrecer a la población afectada. Estos procesos provocan una serie de impactos adversos que es necesario atender antes que la relocalización se lleve a cabo con el fin de identificarlos y evitarlos, o bien, repararlos. Otra cuestión significativa que señala el autor es que el proceso de relocalización no afecta solo a la población que se relocaliza, sino también a quienes permanecen habitando la trama urbana que se libera, así como también a los habitantes del lugar receptor. Ambos grupos de población padecen los efectos –directos o indirectos– de este proceso.

En síntesis, la literatura especializada acuerda en señalar que: todo proceso de relocalización modifica inevitablemente las estrategias adaptativas de las familias involucradas y que una relocalización nunca debe empeorar las condiciones de vida de los/as involucrados/as.

Es a partir de este reconocimiento que en los últimos años el Estado ha incorporado acciones particulares dentro de las políticas de relocalización, tendientes a mitigar sus efectos adversos.

En particular, el Instituto de Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires (IVC) ha elaborado, a partir de una articulación entre múltiples actores vinculados a este tema (académicos/as, vecinos/as, representantes de organizaciones territoriales y agentes estatales), un “Protocolo base para el diseño e implementación socialmente responsable de procesos de relocalización involuntaria de población” (IVC, 2015). Este es un documento que establece cuestiones clave acerca del modo en que el Estado debe llevar a cabo la implementación de estos procesos y se nutre del aprendizaje de las experiencias previas de intervención en el territorio, así como de los estudios académicos anteriormente mencionados.

Por un lado, en el Protocolo es posible encontrar una toma de posición de este grupo de actores acerca de cómo estos conciben los procesos de relocalización:

la relocalización involuntaria de poblaciones [es] un proceso complejo, extendido en el tiempo y en el espacio –es decir, se inicia mucho antes de que la población se traslade y termina mucho después del acceso a una nueva vivienda–, y que requiere un abordaje integral y atento a sus singularidades (IVC, 2015: 1).

Además, establecen una serie de principios orientativos de toda relocalización: enfoque integral, enfoque de equidad, enfoque de género, enfoque de complejidad, gestión articulada del proceso, definición abarcativa de las poblaciones afectadas, abordaje desde la singularidad, implementación de espacios tendientes a la generación de consensos, sustentabilidad económica de la intervención, monitoreo, seguimiento y evaluación permanente.

Por otro lado, el Protocolo establece detalladamente un esquema de intervención que describe estructuras burocráticas para llevar a cabo los procesos de relocalización, así como las funciones de

estas estructuras y la vinculación con otras áreas de gobierno con competencia en diversas cuestiones (educación, salud, seguridad, economía, etc.).

En resumen, con el correr de los años la cuestión de las relocalizaciones compulsivas de población ha sido objeto de análisis por parte de investigaciones académicas, pero también han cobrado mayor protagonismo al interior de la agenda estatal. De todos modos, sigue siendo una reivindicación que el Estado respete estos documentos, particularmente, que considere a la relocalización como un proceso espacio-temporal y que atienda todas aquellas problemáticas ya identificadas.

En el caso de las poblaciones que analizamos en el presente artículo, cabe destacar que las relocalizaciones sí han sido aceptadas por los/as vecinos/as. Si bien la tipología de las viviendas nuevas sería diferente a la de origen, relocalizarse les implicaría un cambio de hábitat que impactaría de manera positiva en su calidad de vida, al menos en términos edilicios. Es decir que este cambio no fue visualizado –en principio– de manera traumática o amenazante para su vida cotidiana. No obstante, al acercarnos para abordar la organización consorcial en estos barrios, comienzan a emerger conflictos y lo movilizante que resultó la mudanza un tiempo después. En algunos casos, esto se expresa en la apropiación y el uso de los espacios comunes, en problemas en la convivencia con sus pares, en dificultades para adaptar la cantidad de miembros de la familia a la vivienda adjudicada, en la presencia de mascotas, en los espacios (no) destinados a los/as niños/as al interior de los conjuntos. Estas situaciones detectadas, que profundizaremos en los apartados posteriores, dan cuenta de que estas relocalizaciones, si bien no fueron forzosas o implicaron un desplazamiento lejano, sí pusieron en tensión las estrategias organizativas de las familias.

## **La posrelocalización: tensiones entre el hábitat formal y el informal**

La formas dicotómicas de pensar la ciudad distinguiendo aquella formal, planificada y regulada de otra “informal”, “ilegal”, formada a su propio ritmo sin trazas preexistentes, imprimen un sello moralizador y civilizatorio a las políticas públicas que se proponen transformar los espacios urbanos *informales*. Las sociólogas Di Virgilio y Rodríguez (2007) analizan que la *producción social del hábitat* y el conjunto de modalidades de autoproducción impulsadas históricamente por los sectores de menores ingresos se desarrollaron como consecuencia de la persistente brecha entre las características y alcances de la producción capitalista de vivienda y la demanda social de vivienda y hábitat (lo que incluye la provisión de un conjunto de servicios e infraestructura urbana). El hábitat “informal”, desde sus orígenes, fue considerado como una anomalía urbana que debiera erradicarse o transformarse. En este sentido, el Estado (en sus diferentes niveles de gestión) ha implementado diversas estrategias en torno a estos procesos de *producción social del hábitat*: desde la relocalización de familias a complejos habitacionales, la integración social y urbana de los barrios a través de provisión de equipamiento e infraestructura (apertura de calles, la llegada de servicios públicos, transporte, etc.), hasta el reconocimiento de la titularidad de las viviendas autoconstruidas.

Particularmente, los planes de vivienda social se han constituido en la política habitacional por excelencia desde la década de 1940. Si bien no ahondaremos esta cuestión aquí, resulta pertinente recordar

que desde aquel momento la vivienda social se erigió como emblema de la solución para aquellas poblaciones que no podían —vía mercado— acceder a la casa propia. A pesar de que en las últimas décadas se han implementado políticas de erradicación de villas o asentamientos, políticas de mejoramiento de viviendas existentes, políticas de regularización dominial, etc., sostenemos que la visión hegemónica entiende a la vivienda social como una solución habitacional definitiva.

Más allá de los posibles debates, la vivienda social se presenta para sus futuros/as usuarios/as como un hábitat nuevo y diferente al de origen. En numerosos casos, la tipología no es elegida por quienes se mudarán allí, además de haber permanecido ajenos/as a todas las instancias del proceso de diseño y construcción de dichas viviendas. En los conjuntos habitacionales en altura, regidos por el régimen de propiedad horizontal, se añade otro factor de ajenidad: el consorcio.

Ajustar la funcionalidad de las nuevas viviendas a las necesidades concretas de las personas, familias y comunidad que se mudan allí continúa siendo una tensión recurrente. Se evidencia que la planificación de los espacios no contempla, en general, la cotidianeidad de las personas que las habitan: la imposibilidad de ampliar y construir nuevos ambientes para albergar nuevos miembros de la familia, la falta o déficit en equipamiento comunitario (plazas, espacios comunes, etc.), la no previsibilidad de espacios para comercios o actividades productivas, entre otras tantas cuestiones.

A lo largo de nuestra experiencia profesional, comprendimos que las relocalizaciones se caracterizan por ser procesos complejos y atravesados por una multiplicidad de dimensiones. Tal como propone el Protocolo (IVC, 2015) anteriormente mencionado, esta cuestión debería ser medular en el diseño de una política pública de entrega de viviendas sociales, ya que, como vimos, relocalizar no se trata solo del traslado de personas de un lugar a otro, atendiendo las tareas de logística pertinentes, sino también de incorporar en la planificación mecanismos que atiendan los impactos que pueden producirse en la población desplazada. Estos impactos dependerán de ciertas particularidades, como la tipología habitacional, la calidad constructiva, la distancia entre el lugar de origen y el de destino, los equipamientos urbanos y sociales<sup>2</sup> disponibles, la participación que haya tenido la población afectada en las decisiones del proceso, la transparencia en los modos de intervenir por parte de los agentes estatales, entre otras.

En nuestro caso de estudio y de trabajo, los desplazamientos no han sufrido el desarraigo geográfico porque el municipio de Vicente López ha construido viviendas nuevas en tierras aledañas a los barrios de origen. En estos procesos, la principal novedad ha radicado en el cambio de tipología habitacional, el paso de un hábitat “informal” a otro “formal”, pero con un diseño heterónimo que implica, además, el sometimiento a una normativa específica que regula el uso, el mantenimiento y los modos organizativos que debe asumir la vida cotidiana. En efecto, se trató de políticas de entrega de viviendas denominadas “llave en mano”, caracterizadas históricamente por presentarse como un conjunto homogéneo de casas o departamentos, de exclusivo uso residencial y con casi nula plasticidad para modificaciones o ampliaciones.

<sup>2</sup> Entendemos por equipamientos urbanos y sociales a aquellos establecimientos o servicios que hacen al desarrollo de la vida en las ciudades, por ejemplo: escuelas, centros de atención de la salud, espacios de recreación y esparcimiento, entre otros.

Al respecto, resulta sugerente el trabajo de Giglia (2012) acerca de los modos de habitar y su relación con los distintos tipos de hábitat. En su análisis, la autora plantea una situación inherente a todas las relocalizaciones de villas y que, sin embargo, suele ser invisibilizada: “existen *grosso modo* dos relaciones posibles con la vivienda. Una consiste en ir habitando (y ordenando) la vivienda conforme se procede a su construcción [...]. La otra concierne más bien al ir a habitar (y ordenar) una vivienda ya construida” (Giglia, 2012: 20). Efectivamente, en las villas y asentamientos sucede que los/as habitantes despliegan su habitar en el transcurso del proceso de construcción de sus viviendas, ordenando su espacio según sus posibilidades y necesidades. En este sentido, coincidimos con Cravino (2006) acerca de que el campo de la vivienda “informal” permite una gran flexibilidad respecto a los recursos disponibles y las expectativas de recursos futuros, en vinculación con los ciclos de vida de la familia y sus recursos. Los departamentos de los conjuntos habitacionales, por el contrario, imponen con su diseño un cierto orden espacial al cual los/as nuevos/as usuarios/as tienen que adaptarse. Esto se observa desde la implasticidad de su arquitectura, que no permite ampliaciones ni modificaciones, pasando por la tolerancia a ciertos ruidos que traspasan las paredes divisorias, o por los nuevos cuidados que requieren los/as niños/as respecto al uso de las escaleras. Además, la vida en edificio supone someterse a una regulación de usos y convivencia estipulada en la normativa consorcial que supone, a su vez, la imposición de nuevas formas organizativas: la toma de decisiones en asamblea, el pago de expensas, la elaboración de balances contables, la implementación de reglamentos de convivencia, el mantenimiento y uso de nuevas infraestructuras, por mencionar solo algunos aspectos.

En consecuencia, ambas lógicas entran en tensión en los procesos de relocalización en los que los/as residentes de las villas y asentamientos deben forjar un nuevo *habitus socio-espacial* (Giglia, 2012: 16) en función de las nuevas exigencias del hábitat “formal”.

Ante este desfasaje de las pautas del hábitat, asumir la tarea de acompañar la organización consorcial implica –desde nuestra mirada profesional– comprender que el tiempo de la intervención es el tiempo de la comunidad. Es decir, el trabajo social comunitario debe considerar que no se pueden acelerar ni suspender las actividades a voluntad del equipo profesional, que las nuevas prácticas que supone la vida consorcial –como por ejemplo, un nuevo régimen de representación y de toma de decisiones, nuevos modos de resolver conflictos colectivos, o llevar registro formal de gastos comunes– deben ser acompañadas procesualmente de modo que este esquema novedoso se presente como un dispositivo que resuelve situaciones conflictivas y no que, contrariamente, implique mayor burocratización de la vida.

En esta línea, el abordaje social debe preguntarse por la relación que se teje entre el habitar y el hábitat en clave cultural, tal como propone Giglia (2012). Este enfoque permite conocer las producciones de sentido, las valoraciones, los imaginarios urbanos que se ponen en juego, y adoptar esta perspectiva podría modificar significativamente el diseño y el modo de implementar políticas públicas habitacionales, a favor de sus futuros/as usuarios/as. En este sentido, tal como explica la autora, “no todos los espacios se dejan domesticar de la misma manera” (2012: 17). Y justamente son los conjuntos habitacionales aquellos espacios más indóciles, ya que por su morfología, uso y destino se presentan rígidos y pautados de antemano.

Por lo tanto, estas nuevas exigencias en los modos de domesticar el espacio en los conjuntos habitacionales requieren de un abordaje social integral que sea capaz de acompañar a los/as vecinos/as en su proceso de habitar –y no tan solo ocupar– sus nuevas viviendas.

En efecto, para que el habitar se despliegue y habilite relaciones potentes entre el hábitat y sus habitantes, es decir, se produzca una *subjetivación territorial* (Sztulwark, 2009), sostenemos que es imprescindible fortalecer la organización comunitaria. Nuestra postura política entiende que esto no sucede en forma individual, sino que los procesos de subjetivación tienen lugar siempre con los/as otros/as de nuestro entorno.

## Organización consorcial y fortalecimiento comunitario

### Los barrios Las Flores y La Loma

A mediados de 2018, desde la Asociación Civil INSITU, iniciamos un proyecto de organización consorcial en dos barrios del partido de Vicente López: Las Flores (en Florida Oeste) y La Loma (en Olivos). Allí trabajamos con vecinos/as provenientes de villas y asentamientos que hoy residen en conjuntos habitacionales. Nuestra propuesta es la de acompañar el proceso de formalización consorcial, brindando herramientas en base a lo establecido por el CCyCN (arts. 2037 a 2072). El proyecto consta de dos líneas de intervención: formalizar los consorcios en aquellos conjuntos habitacionales habitados hace más de una década, y acompañar los procesos de relocalización de aquellas poblaciones que están próximas a recibir una vivienda nueva.

En cuanto a Las Flores, la villa que dio origen al barrio surgió entre los años 1940 y 1960<sup>3</sup> y, de acuerdo con datos no oficiales, en 2012 habitaban unas 1.500 familias.<sup>4</sup> A lo largo del tiempo, el barrio ha tenido diferentes intervenciones estatales, siendo una de ellas la implementación del Plan Federal de Construcción de Viviendas (Etapa I). Con este programa se construyeron unas 172 unidades funcionales distribuidas en 10 edificios con 22 escaleras<sup>5</sup> en su totalidad. Con el Plan Federal de Construcción de Viviendas (Etapa II), se construyeron 40 unidades funcionales distribuidas en 2 edificios con 5 escaleras. Finalmente, con el Plan Nacional de Viviendas se edificaron 45 viviendas distribuidas en 4 escaleras.

En cuanto al barrio de La Loma, trabajamos con un sector de la población originaria del asentamiento 7 de Mayo que cuenta con una antigüedad de 40 años. Allí funciona una *comisión barrial* que ha participado del proceso de relocalización y que se organizó para generar instancias de reclamo ante el

3 Sobre la fecha y motivo que dio origen al barrio existen, de acuerdo a la bibliografía consultada, dos versiones: una de ellas sitúa el origen en la década de 1940 con motivo de la construcción de la autopista Panamericana y otra, en 1958, a raíz de una inundación.

4 Al respecto, consultar el artículo disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/18498/19400>

5 Denominamos “escalera” a la circulación vertical independiente que tiene cada edificio y que asume la unidad consorcial mínima.

municipio, articulando como representantes del sector que se mudó, y participando de manera activa en el cuidado de las viviendas mientras estaban construyéndose. En este caso, en octubre de 2018 se han mudado a 24 unidades funcionales divididas en 3 escaleras, en el marco del Plan Nacional de Viviendas. Por nuestra parte, acompañamos el proceso de mudanza de 22 familias del barrio Gándara-Uzal,<sup>6</sup> otro asentamiento de la zona de La Loma, con casi 30 años de antigüedad. La mudanza tuvo lugar en mayo de 2019 a un complejo habitacional con las mismas características que el mencionado anteriormente. Por último, desde febrero de este año incorporamos a nuestro abordaje al conjunto habitacional “Warnes”, habitado desde hace casi 10 años por 30 familias.

A partir de estas experiencias, y a grandes rasgos, hemos podido hallar procesos muy disímiles entre una y otra línea de intervención. Resulta significativamente más complejo introducir esquemas organizativos nuevos cuando los/as habitantes ya llevan varios años sin haber tenido pautado el modo de funcionamiento consorcial; en el transcurrir del tiempo han desplegado estrategias de supervivencia y de mantenimiento mínimo –en general, siempre posterior a roturas o desperfectos–, pero poco se avanza sobre el modo de relación social, sobre la convivencia o el habitar colectivo. En cambio, en aquellas situaciones en las que las familias reciben la información acerca del consorcio de manera previa a mudarse, la conformación de las administraciones se da inmediatamente posrelocalización y, a la inversa de los conjuntos antiguos, la prioridad radica en establecer las pautas de “cómo queremos vivir juntos/as en este nuevo barrio”. La construcción de un nuevo modo de habitar colectivo es lo que se impone en la agenda de trabajo.

En función de estos escenarios diversos, desde INSITU planificamos nuestras actividades atendiendo a la singularidad de cada territorio.

## Nuestro trabajo desde INSITU: el consorcio como excusa para el fortalecimiento comunitario

Los/as profesionales que conformamos INSITU<sup>7</sup> contamos con experiencia compartida de trabajo en materia de organización consorcial en otros territorios y articulando con diferentes actores. Consideramos esa trayectoria como una especie de “libro vivo” sobre el que pudimos ir escribiendo o registrando hechos, personas, circunstancias que nos permitieron continuar apostando a la organización consorcial, no solamente como una herramienta legal, sino como un motor de cambio, de empoderamiento, de participación social.

6 La zona denominada “Uzal” refiere a la calle donde habitaban siete familias que habían residido sobre el predio que fuera necesario para construir el actual complejo habitacional. El municipio determinó su traslado temporal a estas viviendas de la calle Uzal durante el proceso de construcción a cambio de otorgar un departamento a cada grupo familiar. Desde INSITU mencionamos los dos territorios de forma conjunta dado que el proceso de prerrelocalización y mudanza fue realizado en conjunto.

7 Como creemos que las situaciones son complejas y cuentan con múltiples variables de análisis, las abordamos en términos interdisciplinarios; el equipo de INSITU que interviene en ambos barrios se encuentra conformado por profesionales de trabajo social, sociología, psicología, ciencia política y cine.

Si bien la normativa actual en esta materia resulta el marco y “la excusa” para nuestras intervenciones, en el caso de la vivienda social puede resultar ajena para sus residentes. Sin embargo, la concebimos como una herramienta de organización con enorme potencial en términos comunitarios, de ejercicio democrático en la toma de decisiones y en la gestión del territorio. En efecto, la apertura de un espacio de encuentro entre vecinos/as con la excusa de la formalización consorcial demuestra que en este tipo de hábitat popular la *producción social del hábitat* (Di Virgilio y Rodríguez, 2013) puede tener lugar e, incluso, ser muy potente.

En particular, la asamblea como órgano soberano del consorcio habilita a generar espacios de encuentro, discusión y participación, posibilitando un diálogo para la toma de decisiones que contribuya a la mejora de la calidad de vida de los/as vecinos/as. Aquellos/as que son designados/as en la administración o el consejo de administración se convierten en representantes de la escalera o edificio –tanto para sus propios/as vecinos/as como para externos/as al barrio–, a fin de garantizar el cumplimiento de los acuerdos generados en asamblea. La posibilidad de reconfigurarse en estos nuevos roles, a partir de este proceso consorcial, representa un desafío que requiere acompañamiento desde la organización comunitaria. En esta línea, generar espacios de encuentro permite reflexionar y descubrir capacidades novedosas e incluso potenciar nuevos liderazgos en la comunidad. También permite repensar la relación que tienen entre ellos/as mismos/as, es decir, revisar las relaciones vecinales. Finalmente, estos espacios pueden quebrar ciertas lógicas establecidas de roles asignados y asumidos en torno al género.

A medida que los consorcios se “van formalizando”, aquellos/as vecinos/as que fueron elegidos/as como administradores/as y consejeros/as de administración se incorporan a las reuniones mensuales que organizamos desde INSITU, planteadas como un espacio de intercambio, reflexión y capacitación que permite forjar lo colectivo que es propio de esta nueva experiencia de organización. Se tejen, así, lazos de reciprocidad entre quienes asumen estos nuevos roles, constituyendo una instancia de organización democratizante en relación con la lógica organizativa que podía primar en la “informalidad” del espacio que habitaban antes de la mudanza.

Es importante destacar que, a partir de la formalización de los consorcios, los/as vecinos/as adquieren representación como un todo a través de la conformación de la administración general. Esto abona a la percepción de los/as vecinos/as como un grupo que comparte no solo espacios comunes, sino también singulares maneras de organizarse, teniendo como objetivo la mejora de la calidad de vida y abriendo la posibilidad a la construcción de redes interpersonales, que impactan en la construcción de lo comunitario más allá de las delimitaciones físicas.

Es decir que se trata de procesos extensos, que se inscriben en las prácticas culturales y sociales –en los modos de percibir, pensar y hacer–. En estos procesos inciden las trayectorias personales de cada vecino/a y se ven constantemente alterados por la coyuntura socioeconómica y política, lo que se traduce para el equipo en la necesidad de repensar y flexibilizar las estrategias de intervención.

En consecuencia, trabajamos desde la noción de *proceso*, entendiendo que el paso inicial del consorcio es la asamblea de designación de la administración y que, a partir de ese momento, comienza

un camino de cada consorcio hacia su crecimiento y la apropiación de las herramientas propias de este tipo de organización.

Desde INSITU acompañamos orientando y asesorando técnicamente, pero fundamentalmente apostamos a trabajar en el ejercicio de “tomar parte de lo común”, ya que en el consorcio no se trata solo de delegar tareas a un/a representante, sino de comprometerse colectivamente en la toma de decisiones. Esto significa que el/la administrador/a asume la tarea de ejecutar la voluntad de la asamblea, pero no de arrogarse las definiciones sobre las cuestiones comunes.

Otra cuestión significativa es que cuando se ponen en marcha los procesos de organización consorcial, son destacables las diferencias que existen cuando acompañamos a la población desde la instancia de las adjudicaciones<sup>8</sup> que cuando nos incorporamos una vez efectuada la relocalización. En consecuencia, la planificación de nuestras acciones es diferente para cada caso y el proceso de apropiación de las herramientas consorciales también.

Lo que se comparte en ambos abordajes es la premisa de ajustar nuestras experiencias y conocimientos a la singularidad de cada barrio. Por este motivo, se efectúa un diagnóstico situacional que incluye entrevistas con vecinos/as, con el equipo municipal y con referentes barriales, cuyo producto es una planificación con cronograma de actividades y objetivos específicos para cada población, rescatando la especificidad de cada territorio.

En el caso de los barrios 7 de Mayo y Gándara-Uzal, ambos de La Loma, contamos con la posibilidad de acompañar el proceso de los/as vecinos/as en la etapa premudanza. Abordamos las nociones consorciales en talleres planificados, para promover que los vecinos/as comiencen a familiarizarse con el tema y, en simultáneo, detectar perfiles de posibles administradores/as e integrantes del consejo. También diseñamos un manual técnico acerca del cuidado y uso de la vivienda, los materiales y elementos que la componen, en pos de trabajar lo referido al mantenimiento en términos edilicios. Esta experiencia resultó sumamente interesante porque se evidenció la apropiación de estas nociones a través del planteo de situaciones hipotéticas, mientras se identificaban perfiles de liderazgo. Esto impactó de manera directa en la conformación de los subconsorcios y del consorcio general: incorporaron herramientas propias de la organización consorcial (como balances, libro de actas, convocatorias a asambleas, reglamento interno), que otorgan transparencia a la gestión y facilitan la resolución de conflictos de la vida cotidiana.

En el caso de Las Flores, advertimos que en algunas pocas escaleras o edificios sostenían formas de organización vecinal, por lo que solamente requirió, de nuestra parte, enmarcarlas en el formato consorcial. Sin embargo, luego de más de una década de vivir en los conjuntos sin trabajar lo consorcial, lo frecuente es que se presenten algunas resistencias que adjudicamos a diversas causas. A grandes rasgos, identificamos tres cuestiones: en primer lugar, existen experiencias de organización que no han logrado sostenerse en el tiempo (quizás por falta de acompañamiento) o que no alcanzaron buenos

<sup>8</sup> Las etapas de selección de vecinos/as que serán relocalizados/as, la adjudicación de viviendas a los grupos familiares, la mudanza en sí misma y el seguimiento posmudanza se encuentran a cargo del municipio de Vicente López.

resultados (por ejemplo, por falta de transparencia en el manejo del dinero); segundo, el consorcio se presenta con un léxico jurídico y con pautas rígidas que resultan ajenas a los lenguajes barriales, además de romper con las lógicas de representación aprehendidas históricamente en el hábitat *informal*; por último, el esquema consorcial implica un ejercicio de participación y de involucramiento con los asuntos comunes del que no hay trayectoria. Asimismo, en la mayoría de las escaleras nos hemos encontrado con algunas resistencias que responden a sentir que han transitado, en términos de lo expresado por los/as vecinos/as, “el abandono del Estado”. Esta sensación se sostiene, principalmente, en lo referido a la necesidad de reparaciones técnicas que persisten desde el momento de la mudanza o que resultan muy costosas para ser enfrentadas por los/as propios/as vecinos/as. También al incremento de las construcciones irregulares en las plantas bajas que fueron “permitidas” (por omisión) por el municipio, y al débil acompañamiento social que han recibido para resolver los asuntos comunes. En este contexto, el consorcio es percibido más como una nueva exigencia del Estado que como un dispositivo democratizante que fortalece la comunidad.

Nuestro trabajo requiere, entonces, de mayor dedicación en hacer visibles los “facilitadores” del consorcio para la gestión de este nuevo tipo de hábitat, al mismo tiempo que lo proponemos como dispositivo de politización. Lo “político” aquí refiere a la creación de nuevos modos de pensarse, de habitar el barrio, de subjetivarse.

Frecuentemente, esto requiere trabajar los roles y funciones de la administración en pos de diferenciarlos de las lógicas previas de organización barrial, ya que este nuevo esquema exige un involucramiento de todos/as los/as vecinos/as para “identificar lo que tienen en común”. Las dinámicas organizativas del hábitat anterior –tanto en Las Flores como en La Loma– respondían a sistemas de representación en los que la comunidad delegaba tareas y responsabilidades a contados/as referentes. En el consorcio, en cambio, el órgano soberano de decisión es la asamblea. Mientras que el rol de la administración consiste –valga la redundancia– en *administrar* y llevar adelante las decisiones tomadas por el colectivo.

Cabe destacar, sin embargo, la experiencia del conjunto habitacional “Warnes” en La Loma. Este barrio, habitado hace más de 9 años, no había sido abordado socialmente luego de la mudanza. No obstante, el proceso de formalización consorcial allí se ha alcanzado en tan solo cinco meses y con gran participación y compromiso de la comunidad. Consideramos que algunos factores han incidido en este hecho. En primer lugar, la escala del conjunto –tan solo 30 departamentos– facilitó la inserción de INSITU y lo hizo abordable en poco tiempo. En segundo lugar, los/as vecinos/as contaban con ciertos acuerdos previos de organización para resolver problemas comunes. Entendemos que aquí la propuesta de organización consorcial reanimó el deseo de forjar tramas colectivas de trabajo para el mejoramiento del barrio.

En síntesis, abordar los esquemas de organización consorcial en la instancia previa a la mudanza, como en el caso de La Loma, permitió que los/as vecinos/as contaran de antemano con la información necesaria acerca de sus futuros derechos y responsabilidades como copropietarios/as. Les permitió, además, anticiparse a las problemáticas que podían acontecer posmudanza e identificar con claridad los roles que debían asumir en sus nuevos consorcios y, en consecuencia, cuáles son los canales formales de articulación con el municipio.

En contraposición, implementar el esquema consorcial luego de una década de residir en los edificios sin ningún formato organizativo, como en el caso de Las Flores, resulta una tarea ardua que requiere deconstruir tanto las percepciones negativas acerca de la posibilidad de alcanzar una organización sostenida y autónoma como las prácticas organizativas que se erigen sobre formatos más clientelares o personalistas.

## **Consortios feminizados**

En nuestra experiencia de trabajo pudimos corroborar que la cuestión de género atraviesa el proceso de organización consorcial en lo referido a la participación de mujeres. Particularmente en los estereotipos y preconceptos que se dejan entrever en asambleas, en las conversaciones con vecinas/os y en las distintas instancias de encuentro.

Identificamos que a las mujeres que ocupan roles de liderazgo (administradoras o tesoreras) les es difícil asumir públicamente dichos cargos y ocupar su tiempo en el desarrollo de tareas comunitarias por restricciones impuestas por sus maridos e hijos/as, o bien por estereotipos de género que ligan el ser mujer con la debilidad o falta de carácter, situándolas en el ámbito privado, ligadas a las tareas domésticas. La literatura especializada viene desarrollando estas ideas hace varios años: “hombres vinculados al trabajo productivo –generadores de ingresos– y mujeres pensadas como responsables únicas y excluyentes del trabajo doméstico y reproductivo –cuidado de los hijos y organización del hogar–” (Falú y Rainero, 1994).

Estas mujeres suelen encontrar obstáculos personales, de pareja, familiares y vecinales para desarrollar, asumir y sostener roles y posiciones que impliquen la gestión de asuntos comunitarios y barriales, como lo requieren las funciones de la administración.

Algunas de las frases más significativas que se han escuchado en entrevistas individuales o en el marco de asambleas han sido descalificatorias y pronunciadas por personas de distintos géneros. Algunas de las más reveladoras han sido: “soy mejor agarrando la escoba que para esto”, “una mujer con un hombre al lado siempre parece más respetable”, “se necesita una figura masculina que dé seguridad”, “mi mujer conviene que no vaya a la asamblea porque se pone muy nerviosa”.

En la mayoría de las ocasiones, las vecinas, motivadas e interesadas en impulsar la organización consorcial para el mejoramiento de sus edificios y de la comunidad barrial, también vivencian miedos y denotan supuestos: “qué dirán los/as demás”, “van a chusmear atrás mío”, “no sé si voy a llegar porque vuelvo tarde de trabajar y tengo que esperar a mi marido con la comida lista”, “me cuesta hablar delante de otros/as”, “los varones nos miran mal”, “los hombres son los que saben”, etc.

Los prejuicios, el posible “descuido” de las tareas domésticas delegadas únicamente a ellas, el cuidado de sus hijos/as, los trabajos formales e informales por fuera del ámbito doméstico –en definitiva, cómo se autoperciben y cómo las perciben los/as demás– constituyen elementos fundamentales en la conformación de sus subjetividades.

A estas representaciones y prácticas hegemónicas –y al mandato patriarcal que indica que los hombres deben asumir los roles de liderazgo– se agrega que en los conjuntos habitacionales suele ocurrir que, en un primer momento, se entiende que la administración alude a las reparaciones que deben enfrentar ante los desperfectos técnicos de sus edificios (más pertinentes a las del rol de “encargado/a”). La histórica división sexual del trabajo indica que son varones quienes se encargan de llevar adelante dichas reparaciones. De aquí se desprende que, en consecuencia, cuando se deben formalizar los consorcios, en la mayoría de ellos ocurre que son varones quienes se proponen –y son propuestos– para asumir el rol de administradores.

Sin embargo, también suele suceder algo particularmente notable transcurrido cierto tiempo en el desarrollo de los consorcios: las administraciones dejan de estar en manos de varones para pasar al dominio de las mujeres. Pese a las desigualdades de género mencionadas, en las administraciones de los consorcios de Las Flores y La Loma, las mujeres representan mayoría en los roles desempeñados.

Administrar un consorcio en estos conjuntos se asemeja más a las tareas de reproducción que de producción. Supone un repertorio de acciones tendientes a mantener en buenas condiciones las instalaciones, consensuar pautas de convivencia, afrontar gastos compartidos, entre otras, lo que implica una gestión de la vida doméstica que tiene lugar entre las familias que comparten un edificio o un conjunto habitacional. Pareciera que se produce una extensión del trabajo doméstico del hogar y de la economía familiar hacia el ámbito del consorcio. En este punto, resulta sugerente aquello que Giglia (2012) refiere sobre el “Trabajo doméstico como una labor permanente de domesticación y de ordenamiento del espacio, orientada a la producción y reproducción de la habitabilidad, labor de la que se encargan preponderantemente las mujeres” (2012: 27). Entonces, si pensamos que administrar el consorcio supone tareas de cuidado –de los espacios comunes y de la convivencia entre vecinos/as– y de establecer un orden –de limpieza, de mantenimiento, de reglas de convivencia–, podremos observar que la organización consorcial se convierte en un dispositivo de producción de habitabilidad en la medida que colabora con la domesticidad del espacio. En efecto, domesticar el espacio común supone ponerse de acuerdo con otros/as, y es aquí donde el consorcio, entendido como esquema organizativo, puede allanar el camino para el despliegue del habitar. Asimismo, esta domesticación conlleva una dimensión política en tanto las prácticas de organización horizontales y democráticas habilitan redefiniciones en los modos de relación.

El acompañamiento que hacemos desde INSITU, entonces, promueve un proceso de deconstrucción y desnaturalización que habilitará la configuración de nuevos modos de subjetivarse, teniendo siempre presente que esto no ocurre de modo individual, sino de manera colectiva y en identificación con otras/os. Este proceso de deconstrucción y desnaturalización implica problematizar y registrar que “no es algo que solo me pasa a mí”, sino que es una constante que viven las mujeres e identidades feminizadas. Este primer reconocimiento posibilita los cambios en la posición subjetiva.

En este sentido, la práctica consorcial podría operar como plataforma para que acontezca una nueva sensibilidad. Se trata de una cuestión micropolítica (Guattari y Rolnik, 2013) porque implica una ruptura en los modos de reproducir la subjetividad dominante, es decir, de alterar el *reparto de lo*

*sensible* (Rancière, 2012) para habilitar el despliegue de nuevas subjetividades disidentes y alternativas que sean capaces de habitar y componer cuerpos múltiples.

Esto ha comenzado a visualizarse en las reuniones mensuales de administraciones, en las que asisten mujeres con amplia y activa participación. A través de las prácticas de organización consorcial se han generado lazos entre las administradoras que superan la relación de vecindad conformando, paulatinamente, un colectivo. En general, sucedía que las vecinas se conocían entre sí pero no mantenían ningún tipo de relación o vínculo. El proceso de organización consorcial las acercó a partir de una tarea común que potenció sus habilidades y las acercó en una relación más fraterna.

## **El abordaje comunitario desde el trabajo social**

Hasta aquí, hemos dado cuenta de nuestro trabajo desde un enfoque interdisciplinario. Nos interesa plantear ahora algunos aportes específicos del trabajo social, no solo en materia de gestión social del hábitat, sino en clave de abordaje comunitario y de posicionamiento político.

Dentro de nuestro equipo observamos que nuestra disciplina aportó en este proyecto herramientas fundamentales. En primer lugar, el proceso metodológico del trabajo social procuró una inserción territorial paulatina a partir de la elaboración de un diagnóstico situacional –entendido como un conjunto de procedimientos ordenados y sistemáticos orientados al conocimiento de la realidad social– que permitió el conocimiento concreto de una situación sobre la que se va a intervenir. Este diagnóstico también facilitó la interpretación de los problemas, dificultades, necesidades, recursos, deseos y potencialidades más relevantes de un grupo o sector social.<sup>9</sup>

En los barrios en los que nos insertamos, el diagnóstico arrojó una línea de base con indicadores acerca de los niveles de organización consorcial y de las principales problemáticas que afectan a los/as vecinos/as. Esta información nos permitió mapear la situación de cada subconsorcio y establecer, a partir de allí, una planificación con líneas de acción específicas. A partir de aquí, construimos un sistema de monitoreo de indicadores de modo de evaluar permanentemente el avance de nuestro proyecto, considerando que la evaluación de proceso permite distinguir dimensiones del trabajo que deben ser fortalecidas, reprogramadas o modificadas para un mejor desempeño.

Estas herramientas metodológicas cobran una especial relevancia en el trabajo social comunitario, ya que se trata de intervenciones sostenidas en el tiempo, que abordan procesos complejos y que integran una multiplicidad de actores.

El abordaje territorial implica adentrarse en la trama comunitaria para, desde allí, dinamizar procesos de la vida cotidiana. Comprendemos que el territorio no es solo una topografía, sino una realidad

---

<sup>9</sup> La noción de “situacional” enfatiza que el diagnóstico es siempre acerca de una situación que se reconoce como problemática y que implica una singular conjugación de actores y acciones, en una coyuntura sociopolítica específica; trata de conocer la especificidad del territorio, no solo con el propósito de producir conocimiento sino, y principalmente, de producirlo en función de planificar intervenciones futuras.

compleja con múltiples dimensiones e interacciones. En este sentido, distinguimos tres dimensiones de intervención que se entrelazan y coexisten: la relación de los/as vecinos/as con el Estado, los modos de habitar el barrio y la producción de subjetividad.

En cuanto a la primera, el consorcio puede constituirse en el puntapié inicial para que los/as vecinos/as se proyecten hacia la esfera política como interlocutores/as válidos/as. Es decir, el rol de los/as administradores/as no se limita a la coordinación del funcionamiento interno del barrio, sino que se constituye en ser representantes y portavoces de sus vecinos/as. Coincidimos con Marzioni (2012) en que “Mientras se van cubriendo algunas necesidades básicas del habitar, se va creciendo en organización y conciencia de que los planteos –no sólo como sujetos individuales sino como sujetos colectivos– permiten ir elevando la voz” (2012: 150). Sin embargo, este proceso presenta complejidades, ya que el nuevo esquema organizativo resulta novedoso respecto al anterior. El cambio de hábitat supone desarmar un modo de funcionamiento comunitario –a través de un sistema de delegados/as barriales– para adoptar uno nuevo que, en principio, es ajeno –el consorcio–. Asumir una dinámica diferente es tarea de los/as vecinos/as, pero también del Estado que debe adecuar su modo de intervención para acompañar a las familias en su nuevo espacio, atendiendo problemáticas y demandas distintas a las propias del hábitat anterior. En este sentido, asumimos como desafío, desde nuestra intervención, acompañar el proceso de cambio con los/as vecinos/as en articulación con los/as agentes y funcionarios/as municipales.

Una segunda dimensión alude a los nuevos modos de habitar que se tejen en los conjuntos habitacionales. En trabajos anteriores<sup>10</sup> hemos analizado los impactos que el cambio de hábitat puede generar en el despliegue del habitar de sus nuevos residentes. En aquellas investigaciones pusimos de relieve la tensión que suponen las nuevas exigencias del hábitat *formal* con las disposiciones del *habitus* de las familias que forjaron sus prácticas sociales, culturales y económicas en el hábitat *informal*. El trabajo social cuenta con las herramientas necesarias para acompañar este nuevo *habitus socio-espacial* (Giglia, 2012: 16) introduciendo a los dispositivos consorciales un enfoque social y comunitario. No se trata de una tarea pedagógica a través de la cual se deba *enseñar* a los/as vecinos/as a vivir bajo las pautas consorciales, sino de facilitar sus herramientas para que potencien la vida en común.

El punto de partida de este enfoque es comprender que el espacio se *produce socialmente*. Como señala Lefebvre (2013), existe un mutuo condicionamiento entre el espacio urbano y las relaciones sociales que en él se despliegan: por un lado, las características del espacio condicionan las relaciones sociales, por el otro, el espacio urbano es producto de estas. Por su parte, Espagnol y Echevarría (2010) conciben que la manera en la que las distintas formas habitacionales condicionan los modos de relación también inciden en las formas de organización social, es decir, que existe una estrecha vinculación entre el hábitat (espacialidad) y su propia lógica de organización (2010: 73). Partir de estos supuestos nos habilita a pensar que el consorcio se constituye como un esquema organizativo pertinente para la espacialidad en propiedad horizontal, ya que a partir de este esquema, las responsabilidades que conlleva la vida en común resultan de las decisiones colectivas tomadas democráticamente. Asimismo,

<sup>10</sup> Demoy, B. et al (2009); Demoy, B. y Ferme, N. (2009, 2010, 2011).

a partir de la figura de la administración, los/as vecinos/as pueden ser validados/as y reconocidos/as por autoridades gubernamentales y otros organismos. Desde nuestra intervención, apostamos a que se vean interpelados/as a participar y colaborar con la habitabilidad de este nuevo hábitat.

En efecto, a partir del fortalecimiento comunitario, se evidencia la capacidad de los/as vecinos/as gestionar el propio hábitat, y también se observa la relación subjetiva que estos/as comienzan a tejer con su propio barrio y con la esfera pública. Como señala Carballeda: “El territorio construye subjetividad y es construido desde ella” (2012: 28).

Aquí nos adentramos en la tercera dimensión de la intervención, que demuestra que nuestra profesión ocupa un lugar privilegiado para potenciar procesos de subjetivación. Nuestro espacio intersticial entre la política pública y la población a la que va dirigida, nos sitúa en medio de una “encrucijada política” (Guattari y Rolnik, 2013): o bien colaboramos en reproducir el orden dominante –que en nuestro caso podría referirse a normativizar a los/as vecinos/as según las leyes vigentes–, o bien generamos espacios donde los procesos de subjetivación alternativa sean posibles. Estos desplazamientos subjetivos implican alterar los modos dominantes de ser-pobre, ser-mujer, ser-trabajador, ser-beneficiario, etc.

Por lo expuesto hasta el momento, consideramos que desde nuestro particular ejercicio del rol profesional, lo político es constitutivo del proceso de intervención. En este sentido, coincidimos con Lera acerca que el “Trabajo Social puede generar condiciones para producir, intercalar, visibilizar relatos, versiones, en la línea de restitución de derechos, ampliación de ciudadanía, respeto al otro, impugnación de la desigualdad, fortalecimiento de autonomías.” (2014: 169). Partiendo de que históricamente nuestra profesión se caracterizó por asumir un rol moralizador y normativizador a través de los dispositivos de asistencia (Parra, 2002), el gran desafío consiste en “intervenir *al* trabajo social” haciendo de sus prácticas espacios más democratizantes que desarmen la clasificación jerárquica entre expertos/as y asistidos/as. Es decir, no se trata de robustecer la capacidad de especialistas, sino más bien de desplegar la capacidad de todos/as.

En nuestro proyecto de organización consorcial impulsamos autoadministraciones y no administraciones externas –a cargo de “expertos/as”–, justamente porque partimos de la confianza en las capacidades de los/as vecinos/as con los/as que trabajamos. Nuestro rol se basa en compartir herramientas consorciales que resultan desconocidas para ellos/as a fin de que resulten útiles para la gestión social del nuevo hábitat.

Para finalizar, consideramos que es clave abordar el debate sobre el ejercicio democrático de nuestra intervención para repensar nuestro rol profesional. Si bien el trabajo social se erigió como disciplina experta en la pobreza, nutrida de un saber-hacer ante las necesidades, desde una perspectiva democrática, la intervención debe partir de una igualdad ontológica que abogue por acciones (micro)políticas y que proyecten un desplazamiento de los modos dominantes de ver, de oír, de percibir.

Nuestra apuesta por el trabajo social comunitario tiende a acortar la distancia que se anticipa entre el saber profesional y el sujeto que “demanda”. Lo comunitario, desde nuestra perspectiva, implica preguntarse: ¿qué nos pone en común? Desde nuestro rol profesional, apostamos no solo a contribuir con herramientas consorciales, sino a fomentar procesos comunitarios más potentes.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo abordamos las políticas de relocalización de villas y asentamientos en su etapa posmudanza, a partir de la experiencia que llevamos adelante desde INSITU en los barrios de La Loma y Las Flores, en el Partido de Vicente López. Partimos de conceptualizar las relocalizaciones de población como procesos complejos que trascienden la mera mudanza, y que deben atender las múltiples dimensiones que lo atraviesan.

En casos como el estudiado, en que la vivienda otorgada se enmarca en la tipología de propiedad horizontal, parte de las dimensiones a atender radican en la organización consorcial. Además de tratarse de una obligación legal para los/as vecinos/as que residen en conjuntos habitacionales en altura, el dispositivo consorcial se brinda como herramienta para abordar cuestiones comunitarias, sociales, culturales, políticas y subjetivas.

Como vimos, las relocalizaciones de villas a conjuntos habitacionales conllevan un “stress multidimensional” (Bartolomé y Ribeiro, 1985) producto del duelo que supone dejar atrás la vivienda en la que se habitó –y posiblemente que se construyó– durante toda la vida. Y no solo eso, sino que también implica el cambio de una tipología habitacional a otra que impone nuevas pautas organizativas y, por lo tanto, nuevas exigencias para domesticar el espacio.

Estas nuevas exigencias requieren de un abordaje social integral que sea capaz de acompañar a los/as vecinos/as en el proceso de habitar sus nuevas viviendas y para ello es necesario fortalecer la organización comunitaria. La vida en propiedad horizontal requiere de acuerdos y decisiones colectivas que precisan de la participación y el involucramiento de sus residentes. Por eso es que el consorcio facilita el encuentro y la toma de decisiones sobre lo común.

Nuestra experiencia de trabajo nos indica que las herramientas legales del consorcio resultan útiles y valiosas para fortalecer la organización comunitaria. Con lo cual, nuestra labor no se centra en “enseñar” la normativa consorcial, sino en facilitar sus elementos para que ese habitar colectivo encuentre un esquema organizativo sobre el cual desplegarse.

El consorcio constituye –a pesar de ser una ley– un dispositivo democratizante: la asamblea como órgano soberano para la toma de decisiones, la figura de la administración para ejecutar lo que la asamblea mande, instrumentos para transparentar el uso del dinero de todos/as, etcétera. Esta dinámica resulta novedosa en comparación con los esquemas organizativos de las comisiones barriales del hábitat *informal*, por lo que se requiere de un abordaje social minucioso, paciente, micropolítico y sostenido en el tiempo. Como hemos analizado, este abordaje logra mayor dinámica si el proceso se inicia en el momento prerelocalización y se acompaña hasta alcanzar la madurez consorcial.

Hemos observado que el consorcio facilita la producción social del hábitat por parte de sus vecinos/as a partir de un repertorio de instrumentos que facilita la gestión de lo común. En este sentido, nuestro trabajo desde INSITU apuesta a la implementación de las herramientas consorciales con la expectativa de abonar procesos de autonomía y de subjetivación. Es decir, organizar consorcios implica pro-

mover el involucramiento de los/as vecinos/as en la toma de decisiones sobre el barrio, sobre lo que les pertenece e incluye a todos/as, pero además implica hacerlo con la intención de que este proceso altere los modos dominantes de subjetivación.

Este esquema organizativo favorece la autonomía de las comunidades, no en términos liberales de desvinculación con el Estado, sino, por el contrario, en función de aumentar su capacidad de actuar y decidir respecto a su propio hábitat. En este sentido, posicionarse desde un lugar autónomo permite a los/as vecinos/as repensarse subjetivamente y advertir capacidades, habilidades y derechos que desconocían tener hasta el momento.

Al respecto, una realidad cada vez más visible radica en la alteración subjetiva que tiene lugar en las mujeres que asumen roles en la administración de sus consorcios. Hemos analizado los prejuicios y las dificultades iniciales que operan entre varones y mujeres en relación con la posibilidad de que estas últimas contraigan responsabilidades dentro del consorcio. Observamos que cuando la organización consorcial se va afianzando, son las mujeres las que ocupan cargos de la administración y que ello va acompañado de procesos de producción de habitabilidad.

La intención de este trabajo ha sido plantear que la práctica consorcial tiene la potencia para constituirse en un dispositivo que facilite la organización comunitaria y, fundamentalmente, para que acontezca una nueva sensibilidad. Desde INSITU nos mueve el deseo de que los/as vecinos/as puedan habitar –y no solo ocupar– esos conjuntos habitacionales que, *a priori*, suelen resultar tan ajenos y heterónomos. En este sentido, encontramos en la organización consorcial un dispositivo potente para que ello suceda.

## Bibliografía

- Argentina. Código Civil y Comercial de la Nación. Arts. 2037 a 2072.
- Argentina. Provincia de Buenos Aires (2013). Ley de Acceso Justo al Hábitat.
- Autoridad de la Cuenca Matanza-Riachuelo (ACUMAR) (2017). Protocolo de la Autoridad de la Cuenca Matanza-Riachuelo. Recuperado de <http://www.acumar.gob.ar/wp-content/uploads/2016/12/Anuario-Gestion-ACUMAR-2017.pdf>
- Bartolomé, L. J. y Ribeiro, G. L. (1985). *Relocalizados: Antropología Social de las poblaciones desplazadas*: volumen 3. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Carballeda, A. (2012). Cartografías e intervención en lo social. En AA.VV., *Cartografía social. Investigación desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia: Editorial Universitaria de la Patagonia.
- Catullo, M. R. (2006). *Ciudades Relocalizadas: una mirada desde la antropología social*. Buenos Aires: Biblos.
- Cernea, M. (2004). Riesgos, medidas preventivas y reconstrucción: un modelo para el desplazamiento y la relocalización de poblaciones. *Revista Avá*, 5.
- Cravino, M. C. (2006). *Las villas de la ciudad*. Los Polvorines: UNGS.

- Demoy, B. y Ferme, N. (2010). La (im)plasticidad de las viviendas sociales y su adaptación a partir de las estrategias de reproducción de sus residentes. Aproximaciones al Conjunto Urbano “Sector Polideportivo Ex Villa 1.11.14” del Bajo Flores. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales*. La Plata: UNLP.
- (2011). La problemática de las viviendas de interés social, la apropiación simbólica del espacio y el derecho a la ciudad. Un estudio exploratorio sobre el impacto de las políticas de vivienda de la CABA y la vida urbana en el Conjunto Urbano Sector Polideportivo de la ex villa 1-11-14. En D. Domínguez et al (comps.), *Construyendo la investigación social. Artículos seleccionados de las V Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Buenos Aires: CLACSO.
- Di Virgilio, M. M. y Rodríguez, M. C. (2007). *Políticas de hábitat, desigualdad y segregación socioespacial en el área metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales/ Hic-AL, MOI, SEDECA.
- (comps.) (2013) *Producción Social del Hábitat. Abordajes conceptuales, prácticas de investigación y experiencias en las principales ciudades del Cono Sur*. Buenos Aires: Café de las Ciudades.
- Espagnol, M. J. y Echevarría, A. (2010). Las organizaciones territoriales y el proceso histórico de urbanización e industrialización en el área metropolitana. En J. Bráncoli (comp.), *Donde hay una necesidad, nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus y Facultad de Ciencias Sociales.
- Falú, A. y Rainero, L. (1994). *Hábitat urbano: una visión de género*. Córdoba: CICSA, Red Mujer y Hábitat de América Latina.
- Giglia, A. (2012). *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación*. Barcelona: Anthropos/México: UAM-Iztapalapa.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- INSITU (agosto-noviembre 2018). Registro de campo del equipo.
- Instituto de Vivienda de la Ciudad (IVC) (2015). Protocolo base para el diseño e implementación socialmente responsable de procesos de relocalización involuntaria de población.
- Lefebvre, H. (2013 [1974]). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Lera, C. (2014). *Intervenciones profesionales y dimensión asistencial. problematizaciones urgentes desde Trabajo Social*. Entre Ríos: EDUNER.
- Marzoni, G. (2012). *Hábitat popular. Encuentro de saberes*. Buenos Aires: Nobuko.
- Parra, G. (2002). *Antimodernidad y Trabajo Social: orígenes y expansión del Trabajo Social argentino*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sztulwark, P. (2009). *Ficciones de lo habitar*. Buenos Aires: Nobuko.



# Tensiones entre espacios concebidos y espacios vividos en una política pública de construcción de viviendas



*Romina Olejarczyk (IIGG/UBA-CONICET)*

## Resumen

En el presente artículo reflexiono sobre la compleja vinculación entre “espacios concebidos” y “espacios vividos” en una política de construcción de viviendas en Argentina: los Programas Federales de Construcción de Viviendas. Esta vinculación entre espacios se materializaba en desconocimientos y prejuicios entre la perspectiva de los arquitectos –con su singular “saber experto”– y de los/as adjudicatarios/as de las viviendas. Abordo lo que considero ciertas discrepancias desde el historial de “mitos sobre la vivienda social” que circulan en nuestro país y que expresan los puntos dilemáticos de esta relación entre quienes construyen y quienes habitan.

Con este fin, recopiló bibliografía sobre el concepto de “habitar” y recupero fragmentos de un trabajo de campo que he llevado a cabo durante los años 2011 y 2012 en el municipio de Avellaneda, perteneciente al Área Metropolitana de Buenos Aires y que consistió principalmente en la realización de entrevistas a vecino/as, funcionarios/as y “trabajadores/as de trinchera”, así como en la observación participante en instancias colectivas.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> En este artículo los términos y expresiones nativas serán destacados en bastardillas, mientras que los conceptos se presentarán entre comillas.

**Palabras clave:** Políticas de vivienda - espacio concebido - espacio vivido

## Introducción

En el presente artículo recupero una serie de reflexiones que conforman una investigación más amplia acerca de los tiempos, espacios y lugares que se producen, disputan y tensionan en las políticas de construcción de viviendas sociales.<sup>2</sup>

En esta investigación analicé el proceso de implementación de los Programas Federales de Construcción de Viviendas<sup>3</sup> en un municipio del sur del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina,<sup>4</sup> a partir de un trabajo de campo realizado durante los años 2011 y 2012.<sup>5</sup>

Una cuestión significativa, sobre la cual se apoyan las reflexiones de este artículo, es que los resultados de estos programas se basaban en el conteo de “soluciones habitacionales”, entendidas estas como la cantidad total de viviendas construidas y en proceso. La “estética de la política” (Manzano, 2016) de construcción de viviendas aquí remitía a una secuencia de viviendas iguales, construidas una al lado de la otra. Las características de sus destinatarios quedaban relegadas a un segundo plano.

Es por ello que, en el marco de esta investigación, se me presentó la necesidad de indagar en los procesos del habitar desde los relatos de los/as vecino/as. Ellos reconstruyeron su experiencia en la ciudad en un permanente ir y venir entre la vivienda y el barrio que dejaron, y la casa y el barrio al cual arribaron, demostrando la compleja articulación temporal y espacial de sus prácticas urbanas.

Asimismo, indagar en las experiencias del habitar permitió “darle movimiento” a esta política, en tanto la apuesta por este foco analítico facilitó la emergencia de una serie de cuestiones que exceden a la vivienda misma y avanzan sobre el espacio urbano lindante, así como condensan diversas temporalidades –relatos del pasado, del presente y del futuro–.

Los actores a los cuales denominaré en este trabajo como “trabajadores/as de trinchera” son aquellos que se vinculaban directamente con los solicitantes de una vivienda y que, en la jerga municipal, se los denominaba *equipo social*. El trabajo social era una de las profesiones más presentes en este equipo.

En el caso estudiado, los/as trabajadores/as del equipo social conformaban la Dirección de Hábitat Social. A estos trabajadores/as se les adjudicaba la responsabilidad de realizar un *acompañamiento social*

2 Que quedó plasmada en mi tesis doctoral “Tiempos y lugares en la política de construcción de viviendas sociales” para optar por el Título de Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Dicha investigación ha sido financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

3 En adelante, programas federales.

4 El AMBA es la continuidad urbana de la CABA (de aproximadamente 200 km<sup>2</sup> y 3.000.000 de habitantes) y los partidos de la provincia de Buenos Aires que lo rodean (de aproximadamente 3.600 km<sup>2</sup> y una población cercana a los 9.000.000 de habitantes).

5 El trabajo de campo constó principalmente de la realización de entrevistas a: habitantes de un conjunto habitacional construido por el gobierno local, a trabajadores/as “de trinchera” a cargo de su ejecución y a funcionarios de los distintos niveles de gobierno; así como de la observación participante en la cotidianidad del barrio, en la espera en la oficina municipal, en la realización de actos de entrega de vivienda y jornadas barriales.

y de hacerse cargo de todo el *contacto humano* durante el proceso de construcción de las viviendas. Su rol puede ser pensado a partir de lo que Lipsky (1996) comprende como “street level bureaucracy”, y su accionar se sitúa en lo que otros autores han conceptualizado como “ventanillas de poder” (Signorelli, 1996) o “puntos de acceso” (Giddens, 1994). La denominación “de trinchera” alude a que estos trabajadores/as habitaban un lugar dentro del proceso de implementación que les permitía revisar(se) su accionar, así como el accionar de otros actores implicados; problematizar y resignificar los objetivos de la política pública en cuestión; proponer y llevar a cabo estrategias de intervención que no estaban estipuladas *per se*; en resumen, lograban “hacerle trampa” a la política (Demoy y Olejarczyk, 2017) en un intento por alterar el “reparto de lo sensible” (Rancière, 2012).

En síntesis, a partir de esta experiencia de campo y de una primera revisión bibliográfica acerca del concepto de “habitar” en la literatura especializada, me propongo recuperar las siguientes cuestiones: la vinculación entre el “espacio concebido” y el “espacio vivido” desde la perspectiva de los actores a cargo de la función de “diseñar” y “construir” en estrecha relación con la función de “habitar”, lo cual se materializa frecuentemente en ciertas discrepancias entre los arquitectos y los/as adjudicatarios/as<sup>6</sup> de la vivienda. Finalmente, indagaré en algunos de los que considero “mitos” sobre los usos de la vivienda social, que expresan aquellos puntos dilemáticos en esta relación entre espacios diseñados/construidos y espacios habitados.

## Los programas federales en Avellaneda

### Las estructuras burocráticas para su implementación

Los Programas Federales de Construcción de Viviendas fueron lanzados en el año 2004 como parte de un conjunto de políticas públicas del entonces gobierno de turno,<sup>7</sup> a los fines de reactivar la economía, luego de un proceso de fuerte crisis económica, social y política.

Estos programas implicaron una transferencia de fondos del gobierno nacional hacia los gobiernos locales, con el consecuente despliegue de proyectos de construcción de vivienda social a lo largo y a lo ancho del país. A escala nacional, los programas federales se implementaron bajo la órbita de la Secretaría de Obras Públicas y, a escala local, se continuó con esta lógica de ejecución bajo las áreas de obras públicas municipales.

En el AMBA se fueron ejecutando desigualmente en los distintos territorios, pudiéndose identificar gobiernos locales que contaron con las capacidades técnicas y recursos requeridos para la implemen-

6 En el municipio, el acto de entrega de una vivienda se denomina *adjudicación* y, por lo tanto, los actores a quienes se les adjudica pasan a enunciarse como *adjudicatarios*. Esta denominación se comparte en todos los municipios del AMBA dado que proviene del proceso administrativo que lleva a la escrituración y que es responsabilidad del Instituto Provincial de la Vivienda.

7 Me refiero a los gobiernos bajo el mando presidencial de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015).

tación y otros que no pudieron ejecutarlos en absoluto. En el interior de las estructuras burocráticas de los gobiernos locales que sí lograron implementarlos, los programas federales provocaron un incremento en la planta de profesionales especializados.

En Avellaneda, esto se tradujo en la ampliación del personal de la Secretaría de Obras Públicas. Por un lado, a partir del aumento de profesionales del rubro de la construcción, como arquitectos, ingenieros, agrimensores. Por el otro, con la incorporación de profesionales provenientes de las Ciencias Sociales, como trabajadores/as sociales, sociólogos, psicólogos, comunicadores sociales, quienes estaban enfocados –principalmente– en la tarea de seleccionar a los/as adjudicatarios/as y de realizar el *acompañamiento social* del habitar en las nuevas viviendas. Este acompañamiento implicaba sostener un vínculo con todos los destinatarios de dichas viviendas –en la heterogeneidad de proyectos, territorios, dispositivos y situaciones– así como con todos aquellos que solicitaran una vivienda al municipio, ya sea de forma personal o a través de vías administrativas.

Entonces, en el interior de la Secretaría de Obras Públicas de Avellaneda operaba una división del trabajo que reconocía, por un lado, el “saber experto”<sup>8</sup> (Giddens, 1994) abocado a la construcción material de las viviendas y, por el otro, el saber especializado en los procesos sociales que surgían en torno a la obra. Así, la Secretaría se desagregaba en diversas subsecretarías y direcciones, abocadas en su mayoría a la construcción de las viviendas y reconocidas como *la técnica*; y una sola dirección responsable del *acompañamiento social* de los proyectos, denominada Hábitat Social. Los/as “trabajadores/as de trinchera” se nucleaban en esta dirección.

Esta división de tareas en el interior de la Secretaría de Obras Públicas ha sido rememorada por los/as trabajadores/as entrevistados como una división asimétrica que se expresaba en aspectos tan visibles como: la mayor disposición de subsecretarías y direcciones abocadas a las obras de construcción de viviendas y en la disposición espacial de los equipos en el palacio municipal.<sup>9</sup> Además, señalaron que la división de tareas entre aspectos técnicos y aspectos sociales era sostenida a rajatablas por *la técnica*, a tal punto que toda situación que implicara un diálogo con uno o más vecino/as ameritaba la intervención del equipo social.<sup>10</sup>

8 El saber experto forma parte de los “sistemas expertos”, característicos de la modernidad, y que refieren a “sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que vivimos”. Están vinculados a la noción de “fiabilidad” que alude a “una forma de fe en la que la confianza puesta en resultados probables expresa un compromiso con algo, más que una mera comprensión cognitiva” (Giddens, 1994: 37). Por lo tanto, me refiero a “saber experto” para aludir a aquel conocimiento propio de la arquitectura y la ingeniería, por el cual ambas disciplinas hacen posible la actividad productora de viviendas. Conocimiento que es incuestionable y que implica que, el resto de los actores que no detentan dicho saber, confíen –tengan fe– en los resultados obtenidos.

9 Mientras que la técnica se distribuía en distintas oficinas y espacios abiertos de la Secretaría de Obras Públicas, la Dirección de Hábitat Social contaba solo con una oficina. Cuando coincidía que todos los equipos sociales trabajaban allí, se producía una clara situación de hacinamiento laboral.

10 Una trabajadora entrevistada ironizó respecto de esta situación y señaló que a ellos correspondía lidiar con todo *contacto humano*.

## Los tiempos y espacios de la ejecución

Durante el lapso de tiempo que transcurría entre que el municipio comenzaba las gestiones para desarrollar un proyecto de construcción de viviendas en su territorio hasta que efectivamente dicho proyecto se culminaba y estaba en condiciones de ser entregado, se desarrollaban una serie de encuentros entre los/as “trabajadores/as de trinchera” y los solicitantes de una vivienda con el fin de resolver las cuestiones clave en el proceso de adjudicación.

Estas interacciones iban siguiendo un esquema espacio-temporal que detallaré a continuación: mientras se construían las viviendas los/as adjudicatarios/as atravesaban un *tiempo de la definición de listados*. Durante ese tiempo, el espacio habitado era construido tanto por sus habitantes como por el Estado como espacio precario.

Al tiempo de la definición le sucedía un *tiempo de espera* hasta tanto se produjera la culminación de las viviendas. En el transcurso de ese tiempo, los/as “trabajadores/as de trinchera” realizaban una serie de *talleres* denominados de *pre mudanza*.<sup>11</sup> En el marco de la realización de esos talleres, se producía el primer encuentro entre lo que, hasta entonces, había sido puro “espacio concebido” (Lefebvre, 2013[1974]), es decir, aquel diseñado por los planificadores –en correspondencia con ciertos “estándares mínimos de vivienda”–<sup>12</sup> y el espacio que comenzaba a ser habitado, a partir de la manifiesta preocupación de los/as vecino/as por conocer aspectos de su futura vivienda.

La espera culminaba abruptamente ante la noticia de la finalización de las viviendas y la inminente mudanza. El *día de la mudanza* era el tiempo más fugaz e involucraba –ni más ni menos– que el encuentro de los/as adjudicatarios/as con la nueva vivienda. Para algunos, ese era un momento de desconcierto ante la homogeneidad constructiva, y hasta resultaba dificultoso identificar la propia vivienda. Ante tal desconcierto, la acción de descargar los objetos personales implicaba un primer acto de conquista de ese espacio que, hasta ese momento, se percibía como simple superficie modelada (Massey, 2008). La mudanza de las pertenencias y el ingreso a las viviendas continuaba el incipiente proceso de habitar que había comenzado con los primeros interrogantes en los talleres pre mudanza.

El *tiempo más allá de la mudanza* era aquel en el cual el espacio habitado comenzaba a ser protagonista y los tiempos de la intervención de esta política pública se iban diluyendo. La última acción por parte de los/as “trabajadores/as de trinchera” era –y solo en algunos casos– la realización de talleres pos mudanza, con la intención de acompañar a los habitantes de los nuevos conjuntos urbanos en sus primeras experiencias del habitar sus nuevas viviendas.

11 Los mismos se llevaron a cabo en un Club Barrial, dado que las nuevas viviendas no se encontraban disponibles.

12 Los gobiernos locales utilizaban como referencia para la construcción material de las viviendas el documento “Estándares mínimos de calidad para viviendas de interés social”, elaborado por un grupo de actores estatales y privados con incidencia en la política pública de viviendas. En este documento se expidieron acerca de las características técnicas que debían contemplar sus constructores: evitar la “monotonía” de los viejos conjuntos urbanos estatales; integrar estos barrios al tejido urbano preexistente; la vivienda debe tener una vida mínima útil de 30 años. Ampliaré esta cuestión más adelante.

Al finalizar los talleres pos mudanza, se inauguraba para esas familias un tiempo y espacio ilimitado, por fuera de esta política pública en particular. Y las viviendas devenían *casas* a través del permanente proceso de habitarlas.

## Un acercamiento conceptual al “habitar”

Numerosos trabajos problematizan el concepto de “habitar” desde diversas miradas disciplinares, principalmente desde la arquitectura, la filosofía, la antropología y la sociología. Al igual que ocurre con otras categorías –como las de tiempo y espacio–, la definición de estas nociones suele quedar su-peditada al sentido común, dado que están directamente ligadas a la experiencia humana.

El concepto de “habitar” tiene la virtud de situar a los sujetos en el espacio, pero también en el tiempo. Lejos de la clásica discusión entre geografía e historia acerca de la imposición del tiempo por sobre el espacio y viceversa (Massey, 2008), no es posible pensar el habitar excluyendo alguno de estos términos. Como expresa Giglia (2012):

El habitar es un conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espacio-temporal, al mismo tiempo reconociéndolo y estableciéndolo. Se trata de reconocer un orden, situarse dentro de él, y establecer un orden propio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se sitúa en el centro de unas coordenadas espacio-temporales, mediante su percepción y su relación con el entorno que lo rodea. Habitar alude por lo tanto a las actividades propiamente humanas (prácticas y representaciones) que hacen posible la presencia –más o menos estable, efímera o móvil– de un sujeto en un determinado lugar y de allí su relación con otros sujetos (Giglia, 2012: 13).

Desde esta perspectiva, el habitar es para todos/as una experiencia inevitable. Al habitar no solo nos situamos espacio-temporalmente<sup>13</sup> sino que también, a partir de los recorridos cotidianos, los actores domesticamos el espacio (Duhau y Giglia, 2008; Giglia, 2012) porque, al transitarlo, lo modelamos mientras somos moldeados por él.

Es por ello que el habitar es un proceso inconcluso que está en permanente construcción y que se encuentra íntimamente ligado con el habitus (Bourdieu, 1993): los actores in-corporan –hacen cuerpo– en sus recorridos espaciales un conocimiento acerca de cómo moverse a la vez que delinean un singular modo de transitarlo y van dejando su “huella”.<sup>14</sup> En esta relación dialéctica, entre actores y espacios, es que se construyen las singulares experiencias del habitar. A su anterior definición, Giglia (2012) suma lo siguiente:

13 Al respecto, Doberti (2011) expresa: “La espacialidad y la temporalidad son inherentes al habitar, la conciencia de las mismas son, en buena medida, consecuencia de los ejercicios del habitar” (2011: 83).

14 Esta imagen de “huella” remite a “las elecciones recurrentes de un mismo camino que provocan que éste quede ‘marcado’. La huella se conforma a partir de una práctica selectiva (‘este camino y no otro’) que puede estar orientada, deliberadamente o no, según determinados fines” (Carman, 2006: 192).

Los gestos con los cuales nos hacemos presentes en el espacio, con los cuales lo ordenamos, constituyen un conjunto de prácticas no reflexivas, más bien mecánicas o semi-automáticas, que propongo definir como “habitus socio-espacial” entendiendo este concepto según la definición de Bourdieu, es decir, como “saber en el cuerpo” o saber incorporado, que se hace presente en las prácticas, pero que no es explícito. Para habitar de manera no efímera un lugar hace falta reconocer y establecer un habitus (Giglia, 2012: 16).

La noción de habitus permite acercarnos a la modalidad en que los actores practican el espacio a la vez que lo transforman.<sup>15</sup> En este ir y venir de sus experiencias de habitar la ciudad, van construyendo su propio “mapa del mundo” que conjuga –de manera no siempre articulada– este conocimiento práctico acerca de cómo transitar por diversos espacios: el espacio doméstico, el entorno más próximo –lo que Duhau y Giglia (2008) definen como “el espacio local”– y el espacio más amplio de la ciudad. Espacios todos que forman parte de la singular experiencia de los “espacios vividos”, entendidos como: “un espacio conocido, apropiado y que reasegura y que se encuentra en relación estrecha con la trama de los equipamientos funcionales (comercios, transportes, servicios, etc.) que ocasionan los desplazamientos de los individuos” (Duhau y Giglia, 2008: 22).

La noción de “espacio vivido”<sup>16</sup> nos remite a la vinculación entre “espacio” y “lugar”. Al respecto, Blanco afirmará que “el espacio se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor” (Blanco, 2000: 2).<sup>17</sup> Entonces, “lugar” refiere al espacio “intensamente apropiado” (Segura, 2013: 60) y que da cuenta de: una localización que materializa procesos de distinta índole (económicos, políticos, sociales, etc.); un escenario local en el cual se producen interacciones entre diversos actores y un sentimiento de lugar que los mismos construyen en su proceso de apropiación afectiva. En este sentido, Segura (2013), tomando a Rodman (1992), señala que la noción de lugar es “multilocal” y “multivocal” debido a que en esta pluralidad de voces y lugares es necesario

15 En esta línea de pensamiento, Bourdieu (2000) expresa: “Las grandes posiciones sociales objetivadas en el espacio tienden a reproducirse en los espíritus y el lenguaje en la forma de oposiciones constitutivas de un principio de visión y división del mundo, vale decir, en tanto categorías de percepción y evaluación o de estructuras mentales [...] a través de la experiencia prolongada e indefinidamente repetida de las distancias espaciales en que se afirman determinadas distancias sociales, y también, más concretamente a través de los desplazamientos y movimientos del cuerpo que esas estructuras sociales convertidas en estructuras espaciales, y con ello naturalizadas, organizan y califican socialmente como ascensión o declinación, entrada o salida, acercamiento o alejamiento con respecto a un lugar central y valorizado” (Bourdieu, 2000: 121).

16 Cabe recordar que “espacio vivido” es un concepto con una abultada producción al interior de las Ciencias Sociales. Lefebvre (2013 [1974]) es uno de los principales referentes por su formulación del espacio vivido como aquel que remite a los “espacios de representación”. Dichos espacios “expresan (con o sin codificación) simbolismos complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social” (Lefebvre, 2013 [1974]: 92). Para el autor, los “espacios de la representación” forman parte de la tríada de conceptos que hacen a la producción del espacio y que operan en una relación dialéctica (o como expresa él mismo “trialectica”). Estos son: el “espacio percibido”, un “espacio concebido” (el espacio de los planificadores urbanos) y un “espacio vivido” (el de los usuarios).

17 “Los modos de tornar ‘lugar’ un ‘espacio’, es decir, delinear los trazos por medio de los cuales en el proceso social y temporal de habitar un espacio (apropiarlo, producirlo, usarlo, disputarlo) este se carga de sentidos y significaciones diversas tanto secuencias (sentidos que suceden unos a otros) como contrapuestos (sentidos contemporáneos, alternativos o en disputa)” (Segura, 2013: 61-62).

distinguir los lugares físicos de los lugares de enunciación: “quién y desde qué lugar habla sobre los lugares físicos y de qué modo” (Segura, 2013: 61).<sup>18</sup>

Para Massey (2008) los lugares no son “cosas” sino “constelaciones de procesos”. Viajar entre lugares –lo que aquí bien podría ser pensado como mudarse– implica moverse entre “colecciones de trayectorias” y reinsertarse en aquellas con las cuales nos relacionamos. Los lugares no son simples “puntos en el mapa” sino más bien integraciones de espacio y tiempo, eventualidades espacio-temporales. Además, los lugares apelan a la cuestión del vivir juntos y, en este sentido, son una cuestión central para la política pública –o deberían serlo–.

En resumen, en tanto ancla en las trayectorias de los actores por diversos lugares, el habitar es un proceso en permanente producción (Signorelli en Duhau y Giglia, 2008) que no concluye nunca –o que más bien culmina junto con nuestra propia existencia–.

El habitar no se reduce solo a las experiencias de los actores en los diversos lugares de la ciudad, en cuyo proceso conforman un singular habitus, sino que, además, remite a la incorporación de las reglas que procuran dar las coordenadas para reconocer e incorporar un determinado “orden socioespacial”:

Los espacios no están ordenados de la misma manera y el habitar consiste también en entender o reconocer el orden de cierto espacio y en actuar de manera corriente con ese orden. Si no lo hacemos, nos sentimos *fuera de lugar*, es decir, que experimentamos una situación de incongruencia con respecto al espacio en [el] cual estamos (pero sin habitarlo) (Giglia, 2012: 15).

Este “orden socioespacial” que regula las trayectorias en la ciudad también involucra a los espacios de la domesticidad y es uno de los principales aspectos que resuenan en el momento pre y pos mudanza de la política de construcción de viviendas.

## **El (pre)habitar en los talleres: un encuentro entre el “espacio planificado” y el “espacio vivido”**

Como señalé al comienzo de este artículo, en la implementación de los programas federales transcurría un tiempo de espera entre la definición de los listados de adjudicatarios/as y la entrega de las viviendas.

<sup>18</sup> En este sentido, Agnew (1997) señala que “antes que unicidad estable y cerrada sobre sí misma, “lugar” remite aquí a un espacio de entrecruzamientos, diálogos y conflictos entre diversos y desiguales actores a lo largo del tiempo, lugar que es a la vez condición, objeto y producto de esas relaciones” (Agnew, 1997 en Segura, 2013: 61).

En Avellaneda, los/as vecino/as transitaban esta espera en talleres *pre mudanza*. En ellos se producía un encuentro entre adjudicatarios/as, “trabajadores/as de trinchera” y, en algunas ocasiones, funcionarios.

Estos talleres eran el punto de intersección de dos recorridos hacia la entrega de las viviendas que, hasta entonces, avanzaban por carriles paralelos: por un lado, la selección de los/as adjudicatarios/as y, por el otro, la obra física de construcción de las viviendas.

En efecto, estos dos procesos comenzaban a anudarse en los talleres, así como también diferentes tiempos y espacios: el de los planificadores y ejecutores –regido por aquellos tiempos impuestos por los financiamientos, los imprevistos de obra que provocaban su retraso y eventualmente su paralización– y el tiempo de los/as adjudicatarios/as teñido por la urgencia y la incertidumbre. De un lado, el espacio planificado y diseñado, ajustado a las condiciones impuestas por la política pública; del otro lado, el lugar habitado, definido por su precariedad, y la promesa de un nuevo espacio, desconocido hasta entonces pero que, como bien señala Giglia (2001) ya comenzaba a ser habitado.

En las líneas que siguen, me detendré en ambos con el fin de señalar las principales tensiones entre estos tiempos y espacios.

## Del espacio planificado

Este encuentro entre el espacio planificado desde el Estado y la proyección sobre un espacio habitado a futuro puede ser analizado en línea con lo que Lefebvre (2013 [1974]) conceptualiza como “espacios concebidos”.

El “espacio concebido” era, en los programas federales, el resultado de la aplicación de normativas y presupuestos que establecían los organismos promotores, junto con la singular aplicación del gobierno local.<sup>19</sup>

Este último debía resolver varias cuestiones para hacer posible la ejecución del presupuesto que el gobierno nacional le derivaba. La más importante de ellas era resolver la localización de las viviendas, es decir, encontrar dónde construir.

A esta última cuestión también se sumaba el definir la tipología de las viviendas, para lo cual la Secretaría de Obras Públicas municipal debía trabajar dentro de los parámetros preestablecidos, sin mucho marco para la innovación.

Uno de los funcionarios entrevistados relató detalladamente la secuencia de acciones que llevaba a la producción de las viviendas:

---

19 En base al mencionado documento “Estándares mínimos de calidad para viviendas de interés social”.

Los proyectos [de vivienda] ya de alguna manera venían casi diseñados por el Plan Federal, más que nada un prototipo. Mucha inventiva no había la verdad, estaba muy acotado, cualquier... ya lo habían pensado y además no hay infinitas soluciones: los metros cuadrados son estos más o menos, el ancho del lote, tenés que respetar un costo por vivienda, tenés que respetar un lote urbanístico especial porque no hay lotes de 5,50 m en cualquier lugar del partido. Entonces lo que se hacía era básicamente adaptar los proyectos o los prototipos que el Plan Federal ya traía, como parte de la documentación, a cada uno de los terrenos. O sea que lo que se hacía era un planteo urbanístico (Entrevista a Federico, funcionario municipal, septiembre de 2012).

Este planteo urbanístico luego se ponía a discusión con las empresas que ganaban la licitación:

Nosotros les dábamos un borrador, que es un anteproyecto. La idea estaba bastante desarrollada: con columnas, paredes, ventanas...pero la documentación técnica, o sea, calcular estructuralmente cuánto hierro le pongo y eso, ese fino lo tenía que hacer la empresa y presentarlo al municipio y el municipio aprobarlo. Lo que hacés con esto es sacarte un montón de laburo [trabajo] porque entregás un proyecto bastante avanzando y lo adecuás a lo que le conviene a la empresa [se refiere a materiales con los que la empresa ya cuenta o que no resultaban tan costosos, etc.] En este ida y vuelta, algunas cosas se aprobaron con criterio y algunas sin criterio (Entrevista a Federico, funcionario municipal, septiembre de 2012).

La tipología de viviendas surgía, entonces, de: los planteamientos que *bajaba* el gobierno nacional al respecto de los metros cuadrados, los costos y la infraestructura urbana; la adaptación que el municipio realizaba en función del terreno pero, también, como producto de la negociación con la empresa ganadora de la licitación.<sup>20</sup> Entonces, los profesionales especializados en la construcción que participaban de la empresa y los del gobierno nacional, provincial y municipal decidían distintos aspectos materiales de la vivienda estatal.

Recordemos que, hasta su mudanza, este espacio planificado les era vedado a los/as adjudicatarios/as. Lo que no impedía que una proyección sobre la futura vivienda comenzara a operar. Todo lo contrario: a mayor desconocimiento, más preguntas y más inquietudes, que se encargaban de canalizar los/as “trabajadores/as de trincheras” en los talleres pre mudanza.

## Del espacio –que ya comenzaba a ser– vivido

Como señalaron los/as “trabajadores/as de trincheras” entrevistados/as, en los talleres pre mudanza *los/as vecino/as solo querían saber de la casa*. Esta expresión denotaba que los/as adjudic

<sup>20</sup> Es necesario hacer la aclaración de que el universo de actores de las empresas constructoras no es en absoluto un grupo homogéneo. Como bien señaló un funcionario entrevistado, *que te toque una mala empresa, es uno de los motivos que puede provocar que se detenga una obra*.

catarios/as comenzaban a proyectar su cotidianeidad en ese nuevo espacio. En consecuencia, durante la realización de los talleres, se volvía central proveer información acerca de las características de las viviendas, así como informar la fecha estimativa de mudanza.

Durante estos encuentros, las preguntas de los/as vecino/as eran muy puntuales: qué medidas tenían los ambientes (para saber si podrían conservar o no los mismos muebles o de qué tamaño conseguir los restantes), si tenía rejas o no, si tenía muebles en la cocina, con qué electrodomésticos contaban las viviendas.

Probablemente estas dudas no habrían sido tan recurrentes si los futuros habitantes hubieran participado de algún modo en la construcción de sus viviendas o hubiesen tomado conocimiento de sus características anticipadamente, pero esta es una política habitacional en la cual el constructor y el habitante no se cruzan<sup>21</sup> y que, como ya he señalado, apuntaba a hacer posible la construcción del objeto vivienda y no así en hacer foco en quién la habitará. En consecuencia, las cuestiones que tenían que ver con un futuro habitar eran para algunos actores una intriga y, para otros, decisiones que habían tomado de acuerdo a las pautas y normativas que determinaba el gobierno nacional y de un saber experto (Giddens, 1994) que validaba a ciertos profesionales para intervenir en la construcción de viviendas.

Esta cuestión no es algo menor. Todo lo contrario, esta total separación entre constructor y habitante condicionaba, como veremos a continuación, la futura apropiación y convivencia en estos nuevos barrios.

## La distancia entre espacio concebido y espacio vivido

La distancia entre el espacio proyectado –el espacio concebido de Lefebvre (2013 [1974])– y el espacio vivido por los/as adjudicatarios/as se hacía más evidente a partir de la mudanza.

Esta distancia ya venía manifestándose en el desconocimiento y las dudas presentes en los *talleres pre mudanza* y se vinculaba con el hecho de que, en estos programas, las funciones de “diseñar” y “habitar” se encontraban separadas. En efecto, los actores que habitarían las viviendas no habían participado en su diseño, sino que este había quedado a cargo del saber experto de los actores públicos y privados implicados en la construcción.

Ahora bien, esta distancia entre espacios no es novedosa. Por el contrario, está en la base de las críticas históricas a las políticas de construcción de viviendas estatales, debido a la inexistencia de lo que, desde la arquitectura, se define como el vínculo entre “proyectista” y “usuario” (Sarquis, 2006).

21 Lo más frecuente era que los empleados de la empresa constructora y los futuros vecinos/as solo se vieran en aquellas ocasiones en que el municipio organizaba una visita de obra o directamente, el día de la mudanza.

Para Ingold (2012), “el diseño es parte integral del proceso de habitar” (Ingold, 2012: 20). Sin embargo, en las políticas de construcción de viviendas, como los Programas Federales, el diseño queda en la órbita de acción de los arquitectos quienes desde su “saber experto” (Giddens, 1994) y desde su singular posicionamiento social y cultural, establecen un “modelo de vivienda” para todos los/as adjudicatarios/as de estos programas. Modelo que está orientado a alcanzar la llamada *solución habitacional*.

Similar suerte encuentra otro concepto emparentado con el “habitar”, y es el de “construir”. Heidegger (1994 [1951]) ha señalado que dicha ligazón entre habitar y construir remite a que

construir no es sólo medio y camino para el habitar, el construir es en sí mismo ya el habitar [...] El construir como el habitar, es decir, estar en la tierra, para la experiencia cotidiana del ser humano es desde siempre, como lo dice tan bellamente la lengua, lo “habitual” (Heidegger, 1994 [1951]: 2).

Lo interesante del planteo de Heidegger (1994 [1951]) es que, a la anterior definición de habitar como estar localizado en un espacio-tiempo, agrega que habitar no es solo “estar” sino también “ser en la tierra”. Y que “construir” ya implica habitar porque, incluso etimológicamente, ambas palabras están emparentadas.<sup>22</sup> Una de las preguntas que surgen es qué sucede en aquellos actores que no han participado en la construcción de su hábitat: ¿acaso esta situación particular los excluye de las posibilidades de habitar? Al respecto Giglia (2012) reflexiona:

En cuanto a las modalidades concretas del fenómeno de habitar en la época contemporánea, existen grosso modo dos relaciones posibles con la vivienda. Una consiste en ir habitando (y ordenando) la vivienda conforme se procede a su construcción (como sucede en el caso de la vivienda de autoconstrucción). La otra concierne más bien al ir a habitar (y ordenar) una vivienda ya construida. Se trata de procesos socio-culturales distintos, basados en una relación diferente con el espacio habitable. [...] Pero ¿qué sucede cuando tenemos que instalarnos en una vivienda que no hemos diseñado sino que ha sido concebida y diseñada por otros, con base en principios de orden y uso de los espacios que no nos resultan inmediatamente inteligibles y convenientes? (Giglia, 2012: 21).

Al respecto de esta distancia entre “diseñador” –podríamos agregar “constructor”– y “usuario”, Signorelli (1999) realiza un aporte relevante al señalar que

<sup>22</sup> Para Heidegger (1994 [1951]) el construir en tanto habitar se despliega en un construir que “cuida” el crecimiento y un construir que “levanta edificios”.

en el momento en que el habitante entra a la que será su casa, encuentra incorporada en ella (en la tipología, en la morfología, en los criterios de distribución, en los contactos con el exterior y así sucesivamente) una cultura que no es la suya (Signorelli, 1999: 58).

La autora enfatiza que es posible identificar valores diferenciados entre el “diseñador” y el “usuario”. Para los primeros, el espacio es aquel “de las funciones”: un espacio concreto que puede ser ordenado de modo tal que pueda desarrollarse allí una “una especie de lista de necesidades humanas elementales que es necesario satisfacer en la vivienda” (Signorelli, 1999: 63). Desde esta perspectiva, el tiempo y el espacio son proyecciones abstractas que se diseñan orientadas por el ideal de ordenamiento. Para los usuarios, en cambio, el espacio es aquel “de las relaciones”: su espacio y tiempo es el de su habitar. El espacio ordenado del diseñador es más bien de una “insoponible monotonía, llana repetición y anonimato” (Signorelli, 1999: 61). Es por ello que todas las tentativas por modificar el espacio –y que, desde quien diseña, serán interpretadas como una desviación del orden– es para los usuarios un intento por encontrar una ubicación –“sentirse en casa”, en términos de Giglia (2012)–. En un sentido similar, Pelli (2007) expresa lo siguiente:

En la gestión convencional de vivienda social (terminada, llave en mano, adjudicada por puntaje a habitantes desconocidos) el conflicto entre las concepciones estéticas del arquitecto y las del habitante se pone en evidencia y toma la dimensión correspondiente a cada caso recién a partir del momento en que éste recibe su vivienda, y la conoce por primera vez y, cuando el conflicto se produce y tiene un cierto peso, se resuelve sólo parcialmente con las modificaciones que logra introducirle, muchas veces contra los reglamentos y las normas o simplemente se expresa en el estado de malestar y desagrado de los habitantes, o deriva hacia un conflicto (Pelli, 2007: 125).

Esta lista de “necesidades humanas elementales” a la que hace referencia Signorelli (1999) es clave y en su definición reside –en parte– la explicación al por qué de tanta discrepancia. En este punto, el análisis de Pelli (2007) es sumamente útil dado que problematiza el concepto mismo de necesidades y satisfactores<sup>23</sup> que subyace a este tipo de política pública:

La fusión (o confusión) que se hace habitualmente de la “necesidad” (por ejemplo de la necesidad universal, genérica, de vivienda) con su “satisfactor” (la vivienda como se conoce y se usa en la cultura específica dentro de la que se está hablando y operando), y el uso indistinto de los dos términos, aporta este beneficio práctico de facilitar la fluidez del diálogo corriente, y consecuentemente, también, facilitar la rapidez en la concepción de soluciones, en la toma de decisiones y en la ejecución técnica. Sin embargo, esta misma simplificación puede ser origen de equívocos con resultados prácticos y tangibles, en los operativos compar-

---

23 El autor retoma el clásico trabajo de Macneef (1994).

tidos por diferentes sectores o grupos (por ejemplo técnicos y pobladores), en los que el “satisfactor vivienda”, de su “necesidad habitacional”, puede no ser exactamente el mismo para cada sector (Pelli, 2007: 25).

Los programas federales establecían pautas generales para la producción de viviendas en todo el país, considerando solo algunas particularidades según regiones (pero que no están explicitadas en documentos oficiales y tampoco fueron especificadas por los funcionarios a cargo entrevistados), así como ciertas especificaciones técnicas enfocadas en la calidad y la seguridad, y, finalmente, límites presupuestarios. Estos programas partían de una cierta concepción de “déficit habitacional” que declarativamente buscan disminuir. Ahora bien, a partir de estas pautas generales, los organismos establecían una definición de “necesidad habitacional” y “un satisfactor”, implícita o explícitamente. Esta necesidad habitacional respondía a la concepción de déficit habitacional aún vigente en nuestro país entonces (en sus variantes cuantitativa y cualitativa), que permite cuantificar la *falta de viviendas*, así como la falta de adecuación de gran parte del universo de vivienda existente. El “satisfactor”, expresado como *solución habitacional*, quedaba entonces delimitado por las especificaciones técnicas ya mencionadas, pero aquellos elementos que hacían a la adecuación respecto de quienes las habitarían escapaban a la proyección. Esto no quiere decir que, en el amplio espectro territorial de implementación de estos programas no exista alguna experiencia en la cual los usuarios hayan tenido participación en el diseño. En el caso aquí analizado, esto no sucedió.

Tampoco implica que esta separación entre habitar y diseñar no esté contemplada por quienes se encargan de la planificación de estos programas. Muy por el contrario, estas cuestiones forman parte de las preocupaciones de los cuadros profesionales –mayormente pertenecientes al campo de la arquitectura– que tienen muy presentes los debates acerca de la proyección de viviendas sociales. Uno de los funcionarios entrevistados caracterizaba dichos debates de la siguiente manera:

Desde la profesión hemos creído en otros años, en otras décadas... se sigue creyendo, ¿no?, que solamente con la arquitectura le cambiamos la vida a la gente y yo creo que es un error la verdad. Lo que pasa es que hay una frase de Le Corbusier con la que termina uno de sus libros más famosos que justamente dice algo así como: “Arquitectura o revolución”. Y entonces decía que la revolución podía evitarse gracias a la arquitectura. Bueno, es muy ingenua la frase. Pero marcó generaciones enteras de arquitectos. Porque aparte, después todo se relativiza también. Cualquier análisis sociológico, antropológico te indica que las necesidades o la calidad del espacio... En fin, todas esas cosas son categorías relativas, eso va cambiando sobre todo si hablamos de vivienda social ¿no?, de viviendas para sectores populares y todo ese tipo de cosas. Entonces digo, de repente a veces en nuestra formación es muy común que nos establezcan categorías pero ya con un criterio como de “verdad única” y eso hace que, cuando estás en estos ámbitos, hace mucho cortocircuito eso (Entrevista a funcionario nacional, noviembre de 2012).

Ha sido debatido también que los modelos de vivienda que se promueven desde la arquitectura siempre responden a ciertos ideales propios de una época y que exceden el campo disciplinar, dado que muchas veces se relacionan con aspectos como los avances tecnológicos. Al respecto Pelli (2007) señala:

la vivienda que debe expresar, o al menos tender a expresar, dentro de su misión básica de satisfacer necesidades, lo que “el habitante es”, “o lo que quiere que los demás piensen que él es”, se confronta en los hechos con la vivienda concebida para expresar “lo que el arquitecto es, o lo que quiere que los demás piensen que él es, que piensa y que sabe hacer” (Pelli, 2007: 123).

Los conjuntos urbanos son conocidos como parte de las proyecciones de la arquitectura moderna y, en Argentina, se relacionan con los debates acerca de la “vivienda individual” y “vivienda colectiva” entre sectores sociales y católicos a principios del siglo XX (Aboy, 2005).

Algunos trabajos académicos (Sarquis, 2006) enfatizan el peso de la representación de la familia nuclear como aquella que orienta los diseños de vivienda, incluso por fuera del campo de la política pública, en una coyuntura en la cual los modelos de familia se vienen multiplicando: ¿qué sentido tiene diseñar para una familia nuclear cuando esta, aun siendo el modelo hegemónico, no se adecúa a las conformaciones familiares de los destinatarios?<sup>24</sup>

Si tomamos las críticas orientadas principalmente a esclarecer para quiénes se diseñan las viviendas y se esfuerzan por acercar el “diseñar” y el “habitar” –aunque más no sea desde el debate disciplinar– y sumamos lo mencionado anteriormente acerca de necesidades y satisfactores, cabe preguntarse ¿qué tipo de vivienda necesitan los/as adjudicatarios/as de estos programas? E incluso, ¿es una vivienda nueva lo que estos actores necesitan?

Algunos actores podrán presentarse como necesitados de una vivienda, en línea con lo que mencioné páginas atrás, y quizá no reciban en respuesta lo que se habían representado como su “satisfactor”. Para Fernández Wagner (2006) esta discordancia se vincula directamente con los objetivos y modos de hacer de estos programas federales, dado que

Esta política opera en función de algunos presupuestos sociales y urbanos [...] la demanda de la población es una vivienda nueva [...] ello presupone entonces un receptor de la vivienda estático, que no vive “en ninguna parte” sin relaciones construidas, sin redes y/o reciprocidades que le facilitan la vida, sin bienes personales, y lo que es fundamental sin considerar qué situaciones y localización urbana le permiten la inserción laboral y la generación de ingresos (Fernández Wagner, 2006: 8).

<sup>24</sup> Sarquis recorre los distintos modelos de familia que han guiado a la arquitectura (familia nuclear, familia ampliada, familia ensamblada, jóvenes que viven juntos, ancianos que viven juntos), problematiza los conceptos de familia moderna y posmoderna y recorre “las diez convenciones equivocadas que todavía se reiteran” (2006: 29). Es por ello que se recomienda su lectura.

A pesar de que, como señala el autor, este destinatario de la política pública pareciera no estar situado en ninguna parte y, por lo tanto, no ser nadie, con el correr de los años se han ido instalando en el campo de la política pública habitacional una serie de decires acerca de los habitantes de los conjuntos de vivienda social que ha construido el Estado, y que operan a modo de un sentido común colectivo que habilitan a todos/as (incluso a quienes nunca han pisado uno de estos lugares) a hablar acerca de los modos de habitar allí.

## Sobre los usos y los “mitos” de la vivienda social

Uno de los “trabajadores de trinchera” entrevistados relató la singular experiencia de un grupo de familias cuyo relato cristalizaba un evidente desacople entre la vivienda estatal y los modos incorporados de habitar:

Una anécdota es la de “los paquitos” [se refiere a la denominación que los/as vecino/as del lugar le daban a una de las familias integrantes. El nombre hace alusión al “Paco”, una de las drogas derivadas de la cocaína, y que integrantes de esta familia consumían regularmente] que no tienen muebles ni nada y usan el living para jugar a la pelota. Entonces, el intendente entró días después a la casa, porque estaba haciendo una recorrida y vio que estaban viviendo en la casa con todas las paredes, recién pintadas, marcadas con la pelota... ¡Te querés matar!... ¡Ay, cuidado la casa!... ¡Los negros no cuidan nada! [Simulando una interpretación típica de sectores medios-altos en Buenos Aires] (Entrevista a Pablo, “trabajador de trinchera”, mayo de 2011).

Pablo, al igual que otros/as “trabajadores/as de trinchera”, rememoró variadas anécdotas de este estilo. Ellos/as expresaban su preocupación porque esta política de construcción de viviendas no consideraba *cómo utilizan el espacio las familias, qué valorizaban antes y cómo van a usar la vivienda ahora.*

Estas anécdotas no son nuevas en el historial de las políticas de vivienda argentinas y operan muchas veces a modo de “mitos”<sup>25</sup> acerca de un “accionar tipo” de los habitantes de viviendas sociales.

Quizás, el “mito” más conocido sea aquel que decía que en el conocido barrio de Los Perales, en la Ciudad de Buenos Aires, sus habitantes habían utilizado el parquet de los departamentos para hacer asado.<sup>26</sup> La “leyenda negra” de este conjunto urbano, como la denominó Aboy (2005), contribuía a la estigmatización de sus habitantes. Es posible afirmar, al igual que demuestra Girola (2008) para el caso del barrio de Soldati en la Ciudad de Buenos Aires, que los conjuntos de viviendas sociales construidos por el Estado cargan con el peso de las experiencias pasadas que operan a modo de “estigma”

25 Me refiero al término “mito” en tanto son relatos que operan como una “historia imaginaria que altera las verdaderas cualidades de una persona o de una cosa y les da más valor del que tienen en realidad” (Diccionario de la Real Academia Española). Es decir, su veracidad no es posible de ser probada, sin embargo operan como “verdad”.

26 Esta expresión nativa argentina –hacer asado– refiere al proceso de hacer fuego para asar carnes. El parquet (piso de madera) habría sido el insumo básico para hacer este fuego de acuerdo con el mito.

para las futuras. Me refiero, puntualmente, al deterioro de los conjuntos urbanos como “intentos fallidos” de solución habitacional y a la vinculación entre vivienda social y habitante villero.

Así como Pablo relataba la experiencia pos mudanza de *los paquitos*, otros/as trabajadores/as trajeron a cuenta otro “mito” que también es frecuentemente escuchado en las oficinas de implementación de políticas de vivienda. Me refiero a aquel que dice que *la gente se muda pero, al poco tiempo, se vuelve a la villa*. Una “trabajadora de trinchera” comentaba lo siguiente:

Me acuerdo que mi ex suegro me hizo una apuesta, me dijo: “Te apuesto que dentro de seis meses, más de la mitad vendió o alquiló”. Y la verdad es que ya hace más o menos un año que están mudados y todavía ninguno, ninguna familia alquiló o vendió, así que gané la apuesta. Pero hay sí... [Se queda pensando en cosas que se dicen] o que no las cuidan, eso también, pero obviamente hay cuestiones que no sé... por ahí usar el tema del calefón. Son cosas que por ahí jamás tuvieron gas natural o un calefón y es complicado aparte porque con el gas tampoco se jode y hay que tener muchas precauciones. Entonces no está mal que no sepan, y que por ahí algún arquitecto o alguien que sepa cómo funciona se los explique. Porque ya te digo, siempre ellos se manejaron con gas envasado y el calefón tampoco es tan sencillo. También a veces se quejan, la gente va a la obra, los arquitectos o la gente que construye, y han visto que han tirado, cuando destapan las cloacas, pañales en el inodoro. Bueno, también son cosas que pasan. (Entrevista a Laura, “trabajadora de trinchera”, diciembre de 2012).

Laura nos recuerda que estos “mitos” no operan solo entre quienes participan del “mundo de la vivienda social”, sino que inciden a niveles más amplios, abarcando incluso a quienes nunca han siquiera pisado un conjunto de viviendas sociales.

Pero estos relatos que dicen que *la gente solo quiere la vivienda para vender y volverse a la villa* también alcanzan a los propios habitantes de estos lugares. En la entrevista con Olga (habitante del barrio), ella mencionó lo siguiente: “te digo la verdad, acá todos están esperando a que les den la escritura y... [Hace el gesto de irse con la mano]”.

A los “mitos” sobre la vivienda social mencionados hasta aquí, el relato de Laura señala el último: *la gente arruina las viviendas porque no sabe usarlas*. Y este sería el “motivo real” del precoz deterioro de las viviendas, eximiendo al Estado de toda responsabilidad. La historia de *los pañales que la gente tira al inodoro* tiene casi tanta popularidad como el parquet utilizado para hacer asado. Y ha motivado acciones puntuales por parte de los cuadros técnicos de los distintos organismos de gobierno, algunos de los cuales han elaborado manuales de utilización de las viviendas sociales.

Independientemente de su veracidad, estos “mitos” modelan las prácticas e inciden en las representaciones cruzadas entre los actores que diseñan, construyen y habitan estas viviendas. En este punto, es interesante volver sobre aquello que señala Signorelli (1999) acerca de las posibles interpretaciones a los modos en que los usuarios modifican estas viviendas: que pue-

den ser comprendidos como una suerte de inadaptación al nuevo espacio o bien, como un intento por apropiarse de un espacio que les resulta ajeno, anónimo, monótono. Los relatos de los/as vecino/as abundaron en expresiones como *me gustaría cerrar el patio para sumar una habitación pero no me dejan o me dijeron que no se puede*, acompañadas, a veces, por la acusación hacia algún vecino que sí había realizado el anhelado cerramiento.<sup>27</sup> Este es un punto sumamente importante porque no solo el Estado no contempla las singularidades de la población que habitará las viviendas, sino que además una vez mudada, las prohíbe.

Lo mismo ocurre con la realización de actividades comerciales en las viviendas: en aquel entonces estaba expresamente prohibido la utilización de la vivienda social para realizar actividades lucrativas, es decir, que la vivienda era exclusivamente para residir allí. En consecuencia, la mudanza implicaba un perjuicio para aquellos que realizaban actividades productivas en sus viviendas –como el acopio de materiales, la realización de algún oficio o contar con un comercio instalado– y veían en la nueva vivienda una amenaza a sus ingresos mensuales y, por lo tanto, a aquella actividad que les permitía la subsistencia, en ocasiones, diaria.<sup>28</sup>

## Reflexiones finales

El habitar es un concepto complejo que alude a la ubicación espacio-temporal de los actores, a los múltiples espacios que transitan cotidianamente y en cuyo andar producen, a la vez que son producidos.

La función de habitar se emparenta con la de diseñar y construir los espacios, pero en el caso de las políticas de viviendas –usualmente– las funciones de diseñar, construir y habitar transcurren de manera desfasada y en manos de diferentes actores.

La pregunta que cabe hacerse, y sobre la cual reflexionan las distintas voces que conforman este artículo, es de qué modo afecta a las poblaciones destinatarias de estas políticas dicho desfasaje.

Esta cuestión no es nueva en el historial de políticas de vivienda, al menos en Argentina, al punto tal que es posible identificar relatos que operan a modos de mitos de la vivienda social, y que dicen que la gente no sabe utilizar las viviendas, las arruina o que las adapta en contra de los reglamentos y/o que realiza actividades en las viviendas para las cuales no fueron diseñadas. La prohibición de actividades, como el acopio de los materiales recolectados a partir del cartoneo, implica para algunos habitantes un riesgo a su subsistencia diaria, por lo que la mudanza podría haber mejorado sus condiciones materiales de vivienda pero haber sido, al mismo tiempo, un perjuicio para su reproducción social.

27 Gran parte de las cuestiones que estoy mencionando aquí acerca de los usos y mitos de la vivienda social han sido problematizados para el caso de algunos sectores urbanizados de las villas en la ciudad de Buenos Aires. Se aconseja leer (Ferme y Demoy, 2011).

28 El “Estudio sobre el impacto socioeconómico de las relocalizaciones” (IVC, 2016) da cuenta de esta problemática en la relocalización de familias de la Villa 21-24 hacia el Barrio Padre Carlos Mugica en Lugano.

El Estado no solo no contempla las singularidades de la población que habitará las viviendas, ni las suma a la etapa de diseño y/o construcción sino que, además, luego de mudarse, sanciona los usos y conductas que no se ajustan a los comportamientos esperados por parte de sus habitantes. Con estas acciones, el Estado promueve un prototipo de vivienda –que se plasma en los estándares mínimos– y también un prototipo de habitante, aunque este último no quede en el plano de lo explicitado, de la letra escrita. Y este no es un tema menor ya que, como he señalado anteriormente, habitar alude al vivir juntos y esta separación entre habitar y diseñar afecta la futura convivencia entre vecino/as.

Este desencuentro entre espacio planificado y espacio vivido genera, como hemos visto, tensiones que se materializan en el quehacer cotidiano del trabajo social. Esta profesión, junto con otras que suelen conformar los equipos sociales de las políticas de construcción de viviendas, lidian con las necesidades de los futuros habitantes de conocer aspectos de las que serán sus viviendas y, luego (cuestión sobre la cual no he profundizado aquí), con los reclamos por aquellos aspectos de la construcción material que no cumplen con sus expectativas, así como con los denominados *desperfectos técnicos*.

Cabe preguntarnos, entonces, si es necesario seguir alentando las políticas de construcción de viviendas que obvian la participación de sus habitantes o si, más bien, a pesar de las dificultades que pueda implicar para la gestión pública este desafío, deberíamos virar hacia otras experiencias de política pública, quizás aquellas que promueven acciones autoconstructivas y de cogestión con el Estado.

Ahora bien, lo preocupante es que, si bien esta separación entre el diseñar y el habitar ha sido densamente problematizada en el campo de la arquitectura, la antropología y la sociología, y si bien es ampliamente reconocido que se construye vivienda para un modelo de familia nuclear que, desde hace décadas, se encuentra en proceso de transformación, estos desfasajes –que se materializan en los relatos que recorre este artículo– siguen presentes en las políticas de vivienda y no se vislumbran acciones significativas para su problematización y/o modificación. Por lo tanto, su reiteración obliga a seguir expresándolos con la esperanza de que puedan revertirse porque, al decir de Ingold (2012), el diseño de “ambientes para la vida” siempre tiene “final abierto”:

La diferencia entre planes y proyectos, por un lado, y las esperanzas y sueños, por el otro, es que los primeros anticipan resultados finales mientras que los últimos no lo hacen. Los verbos “esperar” [de esperanza] y “soñar” nos son transitivos –como “hacer” o “construir”– sino intransitivos –como “habitar” y “crecer”–. Ellos denotan procesos que no empiezan aquí y terminan allí, sino procesos que van andando a través [carry on through]. Sugiero que al diseñar ambientes para la vida nosotros debemos usar “diseñar”, también como un verbo intransitivo. Es en este sentido que el diseño tiene un final abierto. (Ingold, 2012: 32).

Queda pendiente para futuros escritos incorporar con más fuerza la voz de los habitantes, quienes reciben esta vivienda diseñada por otros y, sin embargo, la valoran, la adaptan y se proyectan allí –o viviendo en el mediano plazo en otro lado– porque, en definitiva, comienzan a habitarla intensamente.

## Bibliografía

- Aboy, R. (2005). *Viviendas para el pueblo. Espacio urbano y sociabilidad en el barrio Los Perales. 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, J. (2000). *La geografía y sus discursos. Un temario para la enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (1993). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- (2000). Efectos de lugar. En *La miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carman, M. (2006). *Las trampas de la cultura. Los "intrusos" y los nuevos usos del barrio de Gardel*. Buenos Aires: Paidós.
- Demoy, M. B. y Olejarczyk, R. (2017). Habitar la Trinchera: potencia y política en el Trabajo Social. *Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social* 1(1), 13-28. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/issue/view/4>
- Doberti, R. (2011). *Habitar*. Buenos Aires: Nobuko, Sociedad Central de Arquitectos.
- Duhau, E. y Giglia, A. (2008). *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández Wagner, R. (2006). *Interrogantes sobre la sustentabilidad de la política habitacional Argentina*. Seminario Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Hábitat Popular. Construcción y Participación del Conocimiento. Córdoba.
- Ferme, N. y Demoy, B. (2011). Procesos de informalización en espacios formalizados. La experiencia del sector urbanizado de la villa 1-11-14. IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del Siglo XXI, Crisis y Reconfiguraciones. Luces y Sombras en América Latina. Mesa Informalidades urbanas. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giglia, A. (2001). Una perspectiva antropológica al estudio de la vivienda. *Contraste Regional*, 1(1), 157-175.
- (2012). *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación*. México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Girola, M. F. (2008). *Modernidad histórica, modernidad reciente. Procesos urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires: los casos del Conjunto Soldati y Nordelta*. (Tesis inédita). Doctorado en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Heidegger, M. (1994 [1951]). Construir, habitar, pensar. En *Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal.
- Ingold, T. (2012). *Ambientes para la vida. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y Antropología*. Montevideo: Trilce.
- Instituto de Vivienda de la Ciudad (2016). *Estudio sobre el impacto socioeconómico de las relocalizaciones*. Inédito.

- Lefebvre, H. (2013 [1974]). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Lipsky, M. (1996). Los empleados de base en la elaboración de políticas públicas. En J. Subirats y J. Brugué (coords.), *Lecturas de gestión pública*. Madrid: Ministerio de Administración Pública. Instituto Nacional de Administración Pública. BOE.
- Massey, D. (2008). *Pelo Espaço. Uma nova política da espacialidade*. Río de Janeiro: Editora Bertrand.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Manzano, V. (2016). *Urbanización, trabajo y políticas de la vida (colectiva): el movimiento Tupac Amaru en ciudades del norte argentino*. (Ponencia). Congreso Internacional Contested Cities. Del conflicto urbano a la construcción de alternativas. 4 a 7 de julio. Facultad de Derecho. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Mujica, H. (2008). Ser donde se está, Estar donde se es: el habitar. En *La casa y otros ensayos*. Madrid: Vaso roto Ediciones.
- Olejarczyk, R. (2016). *Tiempos y lugares en la política de construcción de viviendas sociales* (Tesis inédita). Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Pelli, V. (2007). *Habitar, participar, pertenecer. Acceder a la vivienda-incluirse en la sociedad*. Buenos Aires: Nobuko.
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sarquis, J. (2006). *Arquitectura y modos de habitar*. Buenos Aires: Nobuko.
- Segura, R. (2009). “Si vas a venir a una villa, loco, entrá de otra forma”. Distancias sociales, límites espaciales y efectos de lugar en un barrio segregado del gran Buenos Aires. En A. Grimson, R. Segura y M. C. Ferraudi Curto, *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2013). Los sentidos del lugar. Temporalidades, relaciones sociales y memorias en un barrio segregado de La Plata. *Sociedade e cultura*, 16(1), 59-68.
- Signorelli, A. (1996). Antropología de las ventanillas. La atención en oficinas y la crisis de la relación público-privado. *Alteridades*, 6(11), 27-32.
- (1999). *Antropología Urbana*. México: Anthropos.
- Turner, J. (1977). *Vivienda. Todo el poder para los usuarios. Hacia la economía en la construcción del entorno*. Madrid: H. Blume Ediciones.



## *Lo que las une*

# La reflexividad territorial como emergente común en biografías de jóvenes y referentes de cuatro instituciones del AMBA



*Lic. Mariela Giacoponello y Mg. Mariana González (IIGG-Facultad de Ciencias Sociales-UBA)*

### **Resumen**

El presente artículo tiene como finalidad presentar las reflexiones surgidas en el marco de un proyecto de investigación colectiva. A partir de una estrategia cualitativa, por medio de entrevistas semiestructuradas y de la construcción de relatos biográficos institucionales, se han abordado instituciones emplazadas en sectores populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, que promueven el ejercicio de derechos en jóvenes.

A partir del análisis de cuatro instituciones (bachilleratos populares, circo y escuela de oficios) puede observarse la reflexividad territorial como una estrategia común en sus dinámicas cotidianas. La misma presenta dos dimensiones centrales: vincular y material. Adicionalmente, sintetizamos los contenidos desarrollados y los articulamos a partir de la propuesta de François Dubet en torno al reconocimiento como aquello que las une.

**Palabras clave:** instituciones - reflexividad - territorio

## Resumen

### **What unites them: institutions with territorial reflexivity**

This article follows the aim to introduce some thoughts which came up in a collective research project. From a qualitative strategy, through semi structured interviews and the building up of institutional biographical tales, it has been studied institutions which are located in popular zones of Metropolitan Area of Buenos Aires, and that promote youth's rights.

From the analysis of four institutions (popular high school, circus and school of crafts) it is possible to consider the territorial reflexivity as a common strategy between them. It presents two main dimensions: link dimension and material dimension. Moreover, they share the youth's recognition as a central attribute in their daily dynamics.

**Key words:** institutions - reflexivity - territory

## Introducción

En el marco de un trabajo de investigación, se han realizado entrevistas y grupos focales a referentes y jóvenes participantes de instituciones ubicadas en sectores populares del Área Metropolitana de Buenos Aires que propician el ejercicio de derechos en jóvenes. El presente artículo tiene por objetivo analizar algunas de ellas, a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo son estas instituciones? ¿Cómo construyen su identidad? ¿Cómo se configuran en torno al ejercicio de derechos de quienes las integran?

Se han seleccionado dos bachilleratos populares, un circo y una escuela de oficios. Dicha selección se debe a que sus dinámicas diarias y los formatos que utilizan se diferencian de las instituciones tradicionales –tales como clubes, escuelas, iglesias– que trabajan con jóvenes. Esta distinción no impide, de ningún modo, una doble pertenencia de los jóvenes, quienes concurren a ambos tipos de organización. Es por ello, que en el marco de esta tensión nos proponemos visibilizar aquellos sentidos que hacen que, en algunas ocasiones, se inclinen por estos formatos alternativos.

La metodología seleccionada se corresponde con una estrategia cualitativa para identificar acontecimientos institucionales –momentos de bifurcación o de cambios importantes– que significaron un giro en la biografía institucional. Además, construyeron relatos biográficos institucionales, consistentes en una narración –realizada en primera persona– que recupera los acontecimientos mencionados durante las entrevistas. Trabajamos con relatos porque entendemos que devienen elementos de valor para el análisis sociológico-institucional, así como para las propias personas entrevistadas, puesto que “se construyen diciéndose” (Güelman y Borda, 2014: 5). A partir de ello, hemos iden-

tificado una característica común y central en sus relatos sobre cómo construyen su identidad institucional: la reflexividad territorial.<sup>1</sup>

Este artículo recorre, en primer lugar, una breve descripción de las instituciones. A continuación, se define la reflexividad territorial a partir de dos dimensiones centrales, la vincular y la material. Se observan dichas características en la dinámica de las instituciones analizadas. Finalmente, el escrito concluye con la articulación de las reflexiones previas, en torno a la idea de reconocimiento propuesta por François Dubet.

## Instituciones en tensión con los formatos tradicionales

El circo, los bachilleratos populares y la escuela de oficios analizados disponen de formatos y dinámicas diarias que se diferencian de las instituciones tradicionales que trabajan con jóvenes. Asimismo, también se distinguen por la injerencia que tiene lo barrial, así como los sentidos en torno al trabajo en el territorio y con los jóvenes.

En su mayoría, los bachilleratos populares —que surgen a partir de movimientos sociales a inicios del siglo XX— buscan ser opciones educativas alternativas a las escuelas medias. El 2001 marca un hito en la medida en que diversos “movimientos como los desocupados, los campesinos o empresas recuperadas, se plantean la necesidad de *tomar la educación en sus manos*, creando escuelas populares, escuelitas infantiles, jardines maternos, espacios de alfabetización y centros culturales” (Ampudia, 2012: 5). Sus pilares son ser escuelas para jóvenes y personas adultas *en, desde y con* organizaciones sociales, ser autogestionadas, proponer la educación popular de tradición latinoamericana freiriana y constituir un proyecto democrático radical. Además, luchan porque su título sea oficializado por el Estado, por el reconocimiento de saberes colectivos, por la elección de sus docentes, su reivindicación salarial y por el financiamiento integral.

La mayoría de estas instituciones promueve una organización institucional que, en muchos aspectos, se distancia del formato de las escuelas tradicionales. Ofrecen clases en horario vespertino, con grupos de estudiantes reducidos y se ubican en barrios vulnerabilizados donde residen jóvenes que han debido abandonar sus estudios secundarios en formatos tradicionales. En caso de que sean madres o padres, pueden concurrir a las clases con sus hijas e hijos. Se generan vínculos cercanos entre docentes y jóvenes. Son comunes los espacios de asamblea —en los que participan todos los miembros del bachillerato, tanto estudiantes como docentes—, las cuales buscan ser dispositivos para la toma de decisión de manera horizontal.

Por otro lado, la escuela de oficios fue creada en 1991. Comenzó como una iniciativa vecinal que luego fue incorporada a la nómina del gobierno local. Esta institución expide certificados oficiales de formación profesional en mecánica, electricidad, herrería, diseño gráfico e instalaciones y construccio-

<sup>1</sup> En las secciones posteriores se detallan los elementos que hemos recuperado para proponer la noción de “reflexividad territorial” a partir del análisis sobre el corpus empírico.

nes para jóvenes entre 14 y 21 años. Además de aprender oficios, tienen algunos espacios transversales a toda formación: taller de salud y derechos, actividades de recreación, taller de lectoescritura y de orientación laboral y productiva.

Su formato organizativo también se distancia de las opciones más tradicionales de las escuelas de oficios por múltiples razones: la cantidad de estudiantes por curso es reducida (entre 6 y 8, aproximadamente) y su contenido se delimita según los intereses de sus integrantes y los emergentes del contexto. Además de los espacios de formación, jóvenes y referentes comparten el desayuno y el almuerzo y participan de asambleas donde se proponen y deciden temas, tales como acciones para recaudar fondos, división de tareas para la construcción de espacios, entre otras. A su vez, existen espacios de encuentro exclusivos de referentes donde deciden cuestiones pedagógicas, discuten y ponen en común sus experiencias.

Finalmente, el circo ofrece actividades gratuitas para niñas, niños y adolescentes; su objetivo es contribuir a la transformación personal, comunitaria y social a través del arte. Surge en 1998, dictando talleres en artes circenses en diferentes barrios del sur de CABA, es decir, en las zonas más vulnerabilizadas de la ciudad. En 2002 abren dos nuevas sedes y se posicionan como una organización no gubernamental (ONG). En 2006 inauguran su sede central, ubicada en zona sur de CABA. Actualmente, ofrecen talleres comunitarios, así como también formación avanzada en circo. En el marco de convenios con instituciones internacionales, con el gobierno nacional y empresas, sostienen un programa de empleo para jóvenes. Asimismo, poseen una productora artística de eventos circenses.

El circo se posiciona como una institución recreativa con actividades de circo (acrobacia, trapecio, malabares, equilibrio) y otras variedades (hip-hop, kung Fu, fotografía, teatro). Sus integrantes llegan de manera espontánea o por medio de los talleres comunitarios de gestión con el gobierno nacional. Sin embargo, suelen permanecer más tiempo de lo exigido por dicho programa (se inscriben en más talleres y hasta deciden continuar con la formación avanzada). Entre sus características organizativas, se destacan la elección voluntaria de los talleres, la promoción de lógicas de solidaridad entre sí –por ejemplo, que entre jóvenes se ayuden a realizar piruetas– y docentes con estilo personalizado, de manera que orientan a cada joven según su ritmo de aprendizaje.<sup>2</sup>

## **La reflexividad territorial como una característica común de las instituciones**

A partir de los testimonios, observamos que las cuatro instituciones reseñadas comparten la reflexividad como eje fundamental de su identidad, que se expresa en dos dimensiones: la vincular y la material. Decimos que son reflexivas porque su accionar y sus formatos institucionales están en continua revisión y, a su vez, dicha revisión es constitutiva de su accionar. Además, la reflexividad supone una disputa de sentidos con las instituciones tradicionales acerca de quiénes pueden ponerlos en cuestionamiento.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Para mayor información sobre esta institución, véase Tapia (2016).

<sup>3</sup> El sociólogo Anthony Giddens considera que la reflexividad “se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión

En las instituciones analizadas la reflexividad emerge como cuestionamiento del orden de sentido, de las prácticas y rutinas institucionales. En una búsqueda por garantizar el ejercicio de derechos del grupo de jóvenes que integran la institución, sus referentes se interpelan de manera permanente. Es decir, lejos de actuar de manera rutinaria, reificada, reflexionan en torno a cómo conducirse, de qué manera organizar las actividades y planificar otras. Estos momentos de reflexión suelen ser en conjunto, entre referentes.

La manera de funcionar de [la institución] es a través de una coordinación colectiva, las decisiones se toman en un espacio de coordinación colectiva [...] En algunas ocasiones hacemos reunión con los chicos cuando es necesario tipo asamblea ponele, hemos hecho por distintos temas: por algún conflicto concreto que haya surgido, por alguna propuesta de hacer algo conjunto [...] En estos espacios de asamblea participan los chicos también, cuando nos parece que es algo participable sí. Y después lo que me decías de quién decide las actividades, tenemos bastante libertad, una libertad que para mí esta buena, porque me invita como a lo creativo de qué pinta hacer en cada momento, para qué da el grupo, si vemos que hace falta algo, no sé, por ejemplo ahora en el taller de instalación están haciendo un baño arriba porque al profe le pareció que estaba bueno, por ahí podían conseguir los materiales y que era un proyecto posible de hacer. Es bastante flexible (Referente de escuela de oficios).

Tanto en los bachilleratos como en la escuela de oficios, la coordinación colectiva que menciona la referente adopta la modalidad asamblearia, en la que participan jóvenes y referentes. Esto se debe a que se organizan institucionalmente cuestionando los formatos tradicionales y piramidales de decisión, promoviendo una reflexión acerca de los significados instituidos. Podemos observar allí algo acerca de la dimensión democrática de la que habla Cornelius Castoriadis (1997): “La creación democrática es la creación de una interrogación ilimitada en todos los dominios [...] Allí es donde reside su reflexividad. Ella rompe la clausura de significación y restaura así a la sociedad viviente” (1997: 244).

En el trabajo de campo, hemos observado que la reflexividad es la guía de acción entre referentes y, con ello, del rumbo de las instituciones. Hay un cuestionamiento sobre lo instituido, así como una apertura a nuevas significaciones. En este sentido, observamos cómo se introduce otra arista de la reflexividad, que es constitutiva de toda experiencia.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí (Larrosa, 2009: 16).

---

continúa a la luz de nuevas informaciones o conocimientos” (1995: 33). En la segunda modernidad se amplían las posibilidades de emergencia de sujetos reflexivos, capaces de luchar contra aquello que los aliena y les impide actuar libremente en la construcción de sí mismos (1990; 1992).

Otro atributo de la reflexividad de estas cuatro instituciones es su fuerte impronta territorial. Son territoriales porque emergen para habitar el espacio –en estos casos, los barrios donde se emplazan– con sentidos vinculares y materiales propios a través de los dispositivos que incorporan. De este modo, territorio “alude a la producción social, política, económica y simbólico-cultural del espacio habitado. Desde esta perspectiva, territorio implica los procesos de marcación y apropiación subjetiva e inter-subjetiva que realizan sus habitantes, dado el sistema de poder vigente” (Soldano, 2008: 37).<sup>4</sup>

En el caso de los bachilleratos, las agrupaciones políticas ya existentes en estos barrios vieron la necesidad de dar respuesta a la falta de espacios educativos accesibles y situarlos en función de las necesidades y características de las personas del barrio. Para ello, la escuela tenía que estar *en* el barrio y proponer una organización flexible, ya que la mayoría son jóvenes con procesos de deserción escolar reciente, personas adultas que trabajan en jornadas extensivas y extenuantes, mujeres al cuidado de los hijos y migrantes con dificultades para obtener certificaciones de sus estudios previos.

[Eligen el bachi] primero porque ellos no tienen que salir del barrio hacia el centro [...] el Bachillerato entra al barrio para que ellos puedan terminar los estudios. Hay un acercamiento muy importante ahí. Eh, después, también, el manejo es distinto... se manejan otras cosas que tienen que ver más con la humanidad, con la comprensión, ¿no? con el respetar el tiempo... personal de cada uno (Referente del bachillerato popular).

El circo y la escuela de oficios también emergen como resultado de la falta de oferta de espacios para jóvenes en el barrio por lo que se emplazan en territorios donde el derecho a la educación se encontraba vulnerado.

ya te venían las mamás y te decían “mire que mi hijo abandonó la escuela, que no sé qué va hacer, quiero que lo tenga acá”... Inmediatamente tuvimos una repercusión muy grande en el barrio porque no había nadie que se ocupara de los adolescentes y tuvo un impacto grande porque los pibes venían acá todos los días y se quedaban 4 horas, y llegaban las vacaciones y seguían viniendo. Hubo un impacto muy grande en el barrio (Referente de la escuela de oficios).

4 El territorio, desde la geografía clásica, es considerado como el soporte material, externo a la sociedad. Luego, a partir de 1970, surge el enfoque de la geografía crítica, que lo entiende como un campo de poder (Azparrén, 2017). Es decir, deja de ser concebido como mera localización, para comenzar a hacerse visibles los dispositivos que ejercen control sobre un área geográfica. Cristina Cravino (2009) contribuye al debate, al visibilizar la importancia de las interacciones que tienen lugar en el territorio: “El espacio no puede pensarse sólo físicamente, sino que la dimensión social, o a la inversa la dimensión espacial de lo social es un elemento naturalizado por los habitantes de una ciudad. Así los sujetos marcan y definen el espacio y el espacio marca a los sujetos con identidad conflictiva, de la cual intentan desligarse o reapropiarse” (2009: 191).

De esta forma, observamos que la reflexividad de estas instituciones es también territorial. Ellas, lejos de considerar al territorio meramente como una jurisdicción o espacio geográfico, lo vivencian como una red compleja de relaciones entre sujetos y colectivos en un ambiente geográfico, atravesada por interacciones e interferencias (Corbetta, 2009).

En este apartado hemos definido la reflexividad y territorialidad como dos elementos centrales de la identidad de estas instituciones. Las denominamos, entonces, *instituciones de reflexividad territorial*. Observamos que esta cualidad tiene dos dimensiones: vincular y material, que son desarrolladas a continuación.

## **“Llegamos a las decisiones por consenso”.**

### **Dimensión vincular de la reflexividad territorial**

En esta dimensión nos proponemos caracterizar el sentido reflexivo que las personas entrevistadas le dan a los vínculos que construyen en las instituciones. En primer lugar, sobresale que son “vínculos que se eligen”, a diferencia de lo que sucede en instituciones tradicionales donde “los vínculos te tocan”. Por ejemplo, cada referente elige formar parte de la institución. Llegan de diverso modo: en todas ellas hay integrantes que han sido estudiantes y se fueron quedando; en la escuela de oficios encontramos vecinas que se acercan a colaborar en algún momento puntual (por ejemplo, para ayudar a cocinar o servir la comida); en el circo se destacan estudiantes de universidades que llegan por medio de una pasantía o proyecto/convenio pero que luego continúan con voluntariado; finalmente, en los bachilleratos, sus referentes son militantes de agrupaciones que ya trabajaban en el barrio o tienen vínculos con docentes quienes los convocan a alguna clase y siguieron yendo. Su permanencia no se corresponde con una retribución económica en todos los casos. En los bachilleratos populares no cobran salario, incluso, hasta llegan a costear materiales o fotocopias para sus clases. En la escuela de oficios, en un inicio tampoco eran rentados, luego fueron consiguiendo contratos de trabajo y, finalmente, algunos casos han pasado a la planta formal del gobierno.

Por otra parte, sus estudiantes seleccionan con quiénes (referentes y jóvenes) construirán qué tipo de relación. En este sentido, identifican a referentes como confidentes, para realizar actividades y como “profe y amigo” que trascienden los muros del establecimiento. “No sólo son profesores, también se convierten en amigos, estar ahí practicando con ellos y que ellos puedan mejorar con nosotros y nosotros también mejorar con ellos” (Tincho, 18 años, escuela de circo).

En segundo lugar, destacan la contención recibida, lo cual alude a *vínculos personalizados*. Para ilustrarlo, recuperamos el testimonio de una joven participante del circo:

Me parece que es... lo más importante es el espacio de contención que tiene, o sea, desde que vos llegás y sos... básicamente sos como otra... sos vos misma, podés expresarte, podés decir lo que te pasa, podés enojarte, llorar, estar feliz y nadie te va a juzgar por eso, o sea, te van a bancar o te van a dar una mano,

o sea, es ese espacio de contención que tienen al darte un oído, al darte una mano cuando te pasa algo, más allá de todas las estructuras y todo lo que haya (Mariana, 17 años, escuela de circo).

La estrategia pedagógica de “personalización” consiste en el acompañamiento y seguimiento de estudiantes. Se trata de un compromiso y disponibilidad mutuos, por medio de relaciones cercanas en las que quienes ejercen el rol docente suspenden los juicios estigmatizantes que circulan sobre jóvenes de sectores populares con quienes trabajan. Promueve relaciones en las que priman formas de “buen trato” que suponen respeto, escucha, paciencia, explicar reiteradas veces, no tomarse agresiones de modo personal, entre otras (Ziegler y Nobile, 2012).

La relación de confianza entre jóvenes y referentes se construye por medio de diálogos personalizados. Inicialmente, se da de modo personal entre jóvenes y referentes y, luego, se transfiere a la propuesta institucional que se constituye como “don”. Este, luego debe ser devuelto como contra-don, que se vincula con las expectativas de referentes, en torno a los roles y desempeños esperados por sus estudiantes. Se trata de una contrapartida implícita (Gentile, 2014).<sup>5</sup> La *personalización* brinda seguridad, previsión y reduce la incertidumbre. Promueve una red estable en la que vincularse ofrece “comodidad”.

[Lo que más me gusta es] La comodidad, hablar con las personas, poder sociabilizar tranquilamente sin que... nadie se crea superior a vos, estamos todos iguales, hay mucha igualdad... eso, es igual, me gusta (Alberto, 21 años, bachillerato popular).

En tercer lugar, la dimensión vincular de estas instituciones también incluye el lugar central que ocupan sus estudiantes. Desde sus configuraciones, promueven una nueva socialización, más horizontal, basada en la construcción y el ejercicio de derechos.

Nosotros entendemos que estudiantes y docentes somos todos compañeros, y la escuela la construimos entre todos. Acá no hay directivos, no hay personal... eh, administrativo, no hay personal de limpieza, digo... todas las actividades las hacemos todos de manera solidaria y colaborativa, eh... eso por empezar. Nos entendemos “compañeros” y que somos, eh, que la igualdad la tenemos que practicar entre nosotros: llegamos a decisiones por consenso (Referente bachillerato popular).

5 La autora analiza la participación de niñas, niños y jóvenes en situación de calle, en diversas instituciones. Encuentra que sus referentes establecen un vínculo cercano, acogiéndolos en una institución que provee protecciones y recursos. Esta propuesta institucional “constituye un ‘don’ que les otorga una persona en particular a cada uno/a de manera individual, a la manera de una demostración primera de confianza e interés hacia ellos” (Gentile, 2014: 292). Quienes aceptan ese don, luego deben responder, con un contra-don, que implica comportarse según los “roles de niño” propuestos.

Para comprender este punto, resulta útil recuperar los cambios por los que han transitado los programas institucionales en el tiempo. La escuela, una institución tradicional, se constituyó en base a un programa con dogmas, valores y principios incuestionables. Debido a factores como la desigualdad social, la heterogeneidad de la cultura juvenil, la masificación y fragmentación escolar, desde hace varias décadas, dicho programa ha mutado promoviendo una nueva socialización, en el sentido de una novedosa vinculación entre valores, normas e individuos (Di Leo, 2017). A partir de ello, la identidad y legitimidad institucional, que antes eran garantizadas por valores trascendentales, hoy “deben ser (re)creadas y mantenidas permanentemente en diálogo con las experiencias, demandas y derechos de las/os jóvenes y sus familias” (2017: 39). Por medio de espacios de encuentro y diálogo, se produce el intercambio de trayectorias subjetivas, que permite desnaturalizar y transformar aquellos valores y normas reproducidas por las instituciones.

Es decir, en las instituciones que analizamos, sus jóvenes ocupan un lugar central en tanto participan de la toma de decisiones (mediante asambleas), se hacen responsables por el cuidado del espacio, la limpieza, otras tareas como llegar primero, abrir y esperar al resto. Tienen más oportunidades y espacios para desplegar sus agencias en estas instituciones en tanto “la agencia no hace referencia a una capacidad de actuar individual, sino a una posibilidad (poder hacer) compartida, habilitando a concepciones relacionales y abiertas del poder, la autoridad y las normas” (Di Leo, 2017: 44).

Asimismo, están en el centro de la escena debido a que el ejercicio de sus derechos es uno de los principales motores de estas instituciones, puesto que buscan ofrecer educación inclusiva, así como espacios de recreación y esparcimiento, prácticas saludables, entre otras. Por eso, aquí son “sujetos de derecho”, con “voz y voto”. Es posible encontrar dicha consideración en algunas situaciones que, si bien pueden parecer menores, dan cuenta de un esfuerzo (siempre en tensión) de reconocimiento de referentes hacia sus estudiantes. Por ejemplo, en el caso de la escuela de oficios, una entrevistada relata que en un momento pidieron cursar todos los cursos juntos, el taller de salud y derechos, que es transversal a la formación de cualquier oficio. Si bien esto representaba un esfuerzo, debido a la modificación de los horarios de cada docente, finalmente accedieron al pedido. En el caso del circo, una vez finalizados los talleres iniciales, comenzaron “a reclamar” otros espacios, “empezaron a querer, eh, no ‘pedir permiso’ pero, como decir, ‘bueno nosotros también queremos ser artistas’”. Esto condujo a la creación de la Formación Avanzada, un ciclo superior. Finalmente, un referente de los bachilleratos describe cómo es el espacio de asambleas. Su objetivo es promover el consenso en la toma de decisiones entre jóvenes y docentes. En una de ellas, sus estudiantes propusieron cambiar el día de cursada, se entendieron sus motivos y se alternó el organigrama.

Estas situaciones institucionales permiten ver cómo sus referentes buscan promover y apoyar a que sus estudiantes se expresen y demanden aquello que es importante para sí mismos. De este modo, valoran que se apropien de las instituciones. Estas agencias juveniles habilitan nuevas posibilidades de acción y legitiman a cada institución, “constituyéndose en un espacio público, un espacio de ejercicio y despliegue de la libertad, autonomía y reflexividad de los sujetos” (Di Leo, 2017: 45).

De este modo, se posicionan en un rol activo y precipitan una experiencia novedosa en diálogo con su territorio (Sierra y Lofiego, 2017).

Finalmente, una cuestión central en la dimensión vincular de estas instituciones es la constitución de *experiencias centradas en la alteridad* (Larrosa, 2009). En la escuela de oficios, uno de los acontecimientos institucionales relatados remite a la construcción de un salón de usos múltiples (SUM).

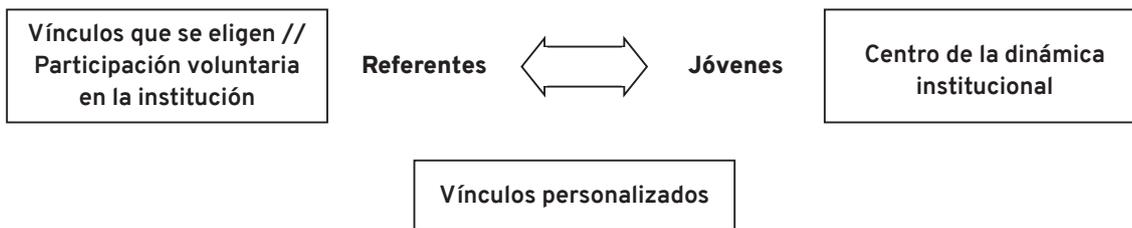
Está del lado de la responsabilidad y de [...] la actividad que tiene que realizar cada uno... pero hay cosas que vos no podés obligar a que alguien de, o sea que... cada uno da algo porque es lo que tiene para dar... eh, y está bueno que así sea, porque es diferente lo que doy yo de lo que das vos y, así se construye lo colectivo, digamos. Eh... que cada uno tiene sus límites, y no está mal, en el sentido que... por suerte lo que yo tengo como límite no es el tuyo, y, entonces nos complementamos. Eh... todos tenemos cosas para aprender, todos, o sea, todo el tiempo estás aprendiendo, no hay alguien que tiene el saber. Puede tener “el saber”, respecto de algo... podemos usarlo de referente, tomarlo de referencia para alguna cosa... pero... pero no hay un monopolio del saber, digamos (Referente escuela de oficios).

Las estrategias de participación, las actividades de cada institución, los sentidos en torno a los derechos, dan cuenta de experiencias y encuentros con la alteridad, con el otro, con lo otro. Siguiendo a Larrosa (2009), se articulan tres momentos: i) el de reflexividad, que implica que cada sujeto sale de sí mismo y en ese encuentro con el otro se producen efectos en su ser (pensar, sentir, saber); ii) el de subjetividad, porque la experiencia de alteridad produce efectos en cada uno de manera particular; iii) y el de transformación, donde los sujetos se transforman en dichas experiencias.

Estas prácticas reflejan cómo el otro es valorado desde su diferencia, corriéndose de escalas jerárquicas tradicionales. En un sentido horizontal, se funden los roles y advienen los sujetos. Son:

Formas de intervención imbricadas en lo relacional, lo subjetivo y lo afectivo que se entrelaza con la protección y el ejercicio de los derechos como orden (Carballeda, 2013). Lo relacional y vincular construye nuevas narrativas acerca de cómo habitar una institución dando lugar a nuevos modos de cuidado (Sierra y Lofiego, 2017: 60-61).

Para concluir, hemos destacado cuatro sentidos de la dimensión vincular: vínculos que se eligen; vínculos personalizados de jóvenes y referentes; jóvenes que ocupan un lugar central en la institución; experiencias basadas en la alteridad.



**Figura 1. Experiencias basadas en la alteridad.**

Hemos definido la reflexividad territorial como una característica central y común entre las instituciones analizadas. La misma refiere a una interrogación por parte de referentes, aunque también de sus estudiantes, acerca de la dinámica cotidiana de la institución. Las instituciones se ven interpeladas y expresan aquello que emerge en el territorio donde se sitúan. Una dimensión de dicha reflexividad territorial es la vincular. En ella quisimos introducir las cualidades de los vínculos que se construyen en las instituciones. Las interacciones que tienen lugar reflejan la reflexión permanente entre referentes. Hemos visto cómo diseñan sus clases según las necesidades, demandas e intereses de sus estudiantes. Los vínculos que se eligen y que se tejen entre cada integrante, dan cuenta de esta reflexividad territorial.

Desde la dimensión vincular, la reflexividad territorial vehiculiza la práctica en el ejercicio de derechos de sus integrantes. En esta dimensión fueron ubicados acontecimientos de las biografías institucionales, tales como la construcción colectiva de espacios (escuela de oficios y bachilleratos), el diseño de cursos de Formación Avanzada (circo), las asambleas (en los bachilleratos), las actividades recreativas durante los días sábados (bachillerato popular), cambiar horarios de actividades en respuesta a pedidos de los jóvenes (escuela de oficios) y la decisión de cambiar su nombre (circo). El mayor involucramiento de sus integrantes promueve su autonomía y la libertad, a la par que legitima la institución.

## **“Inventar recursos”. Dimensión material de la reflexividad territorial**

Esta segunda dimensión de la reflexividad territorial de las instituciones se vincula con la anterior, por cuanto supone la materialización de sus dinámicas. Será desarrollada en tres sentidos interrelacionados: la emergencia, lo edilicio y la escasez de recursos materiales.

### **La emergencia**

En primer lugar, las cuatro instituciones analizadas surgen a partir de demandas barriales. En el caso de la escuela de oficios, se trata de vecinos y vecinas que comienzan a armar talleres para jóvenes que habían abandonado la escuela. Su abordaje en red proponía su revinculación en dichas escuelas u otros formatos educativos, a la vez que enseñarles labores técnicas. Por su parte, los bachilleratos populares emergen de demandas barriales, a veces explícitas, en otros espacios. Concretamente se trata de organizaciones políticas que realizaban apoyo escolar con niñas y niños del barrio, puesto que sus padres y madres no contaban con estudios suficientes para ayudarles. En los barrios de ambos bachilleratos,

fue identificada la falta de escuelas secundarias con formatos compatibles en cuanto a los horarios de clase, posibilidad de asistir con hijas e hijos, estrategias didácticas personalizadas, entre otras.

Nosotros sabíamos sobre todo que había mucha gente grande que no tenía los estudios terminados porque era gente que ya por ahí laboraba con nosotros desde los sábados o familias que venían a traer a los hijos y las hijas los sábados, y en la charla y también en ese momento fue creada una asamblea de vecinos y de vecinas de acá del barrio. Y ahí en la charla se iba dando y sabíamos, conocíamos muchas personas grandes que no tenían el secundario completo, así que sí, era una inquietud de ellos, pero también era unas ganas de la organización y la posibilidad, no, del momento (Referente de bachillerato popular).

Vemos que la escuela de oficios y los bachilleratos populares comparten en sus orígenes demandas vinculadas con las necesidades del territorio. Ahora bien, en el caso del circo, su emergencia también responde a tales urgencias, como ser la falta de espacios y actividades recreativas y artísticas para jóvenes. Sin embargo, tras haber sido creado y desarrollado sus primeros talleres, surgen una serie de factores (se hace conocido y crece, requiere de mayor especificidad en cuanto a tamaño y altura del lugar, el alquiler del mismo no les resultaba más conveniente) que fuerzan la apertura de otras sedes del circo y, finalmente, su mudanza y unificación.<sup>6</sup> Por lo tanto, esta iniciativa, que se corresponde con una demanda puntual de un barrio, luego debe ser transferida a otro contexto, lo que supuso un desafío:

Y, bueno, después, el circo en sí mismo que tiene todo para atraer a los jóvenes, solamente que por ahí no es... no es tan rápido cuando llegas a un barrio, digamos, ¿no? Es más fácil cuando tenés un taller instalado en algún lugar y los jóvenes se interesan y van, pero cuando llegas a un barrio tenés que generar ese, esa confianza, generar lo bueno que está la actividad, para que, por que... y todo lo demás (Referente del circo).

En este primer sentido, es muy clara la cuestión territorial. El territorio excede la mera localización de la institución, que se constituye como la expresión social de dicho territorio. El circo, la escuela de oficios y los bachilleratos populares son instituciones territoriales, ya que puede verse en sus dinámicas la producción social, política, económica, simbólica-cultural del espacio geográfico (Soldano, 2008).

Cristina Cravino (2009) considera central la noción de espacio (social) para analizar el barrio, el cual implica una escala de interacción que visibiliza procesos sociales más amplios. La autora, siguiendo los aportes de Ariel Gravano (2003) y Denis Merklen (2005) en sus estudios acerca de la sociabilidad barrial, destaca “la centralidad que adquiere el espacio barrial para las nuevas problematizaciones de la ‘cuestión social’”. Entonces, el espacio no es solo un marco, sino una dimensión

<sup>6</sup> El circo conserva aún hoy las tres sedes. Sin embargo, en una de ellas concentra la mayor cantidad de actividades. Las otras dos tienen mucha menor concurrencia.

de la práctica social” (Cravino, 2009: 21). Es posible acceder a las prácticas de sectores populares si miramos lo que sucede en el espacio barrial.

A su vez, Cravino considera que en aquellos barrios donde hay carencias materiales, sus habitantes deben movilizarse sobre la base del territorio. De este modo, define al barrio popular como aquel en que coinciden acción colectiva, políticas públicas (en tanto espacio de focalización), soportes de familias y construcción de solidaridades de base territorial.

El barrio puede resultar central en la formación de la identidad cuando los lazos de integración social no son lo suficientemente sólidos, como se da en los barrios populares [...] Las solidaridades barriales ocupan los espacios vacantes dejados por las instituciones, y lo hacen por medio de las relaciones de proximidad [...] El barrio cumple una función de mediación entre el individuo y la sociedad mediante su inscripción en la ciudad. Sin embargo, la característica principal de los barrios populares es su déficit de integración (Cravino, 2009: 29).

La autora recupera a Merklen (2005), quien detalla elementos de los barrios populares: el territorio como fuente de poder (recursos), la cohesión, los estilos, comportamientos, estéticas particulares, y la posibilidad de devenir una vía para la integración en ciertas coyunturas.

Los casos que analizamos surgen del entramado social propio de los barrios, los cuales median entre individuo y sociedad. Por ello, las instituciones de reflexividad territorial, que nacen en dichas arenas, son una de las vías por las cuales los barrios populares se conectan con otros barrios y con la ciudad; ofician a modo de puentes.

Asimismo, este tipo de instituciones también constituyen medios para luchar por provisiones materiales y reconocimiento simbólico. Los bienes que ellas obtienen son distribuidos en el barrio. De este modo, se impulsa la movilización colectiva para conseguir tales recursos y la lógica solidaria para su distribución (Merklen, 2005). Es interesante observar cómo en el circo estas demandas iniciales y los lazos de solidaridad entre vecinos y vecinas del barrio dan lugar a una configuración de la institución. Pero al tiempo se expanden y comienzan a abrir más sedes.

A la larga nos lleva a la necesidad de tener un espacio fuera de los barrios, que pueda hacer de confluencia de los chicos de los diferentes barrios que ya empezábamos a tener y a tener contacto y a estar con nosotros, digamos. [...] Nuestro fuerte siempre fue estar muy metidos dentro de la comunidad, hasta ese momento. En ese momento dijimos “bueno, necesitamos de un lugar porque los chicos del barrio no van a otro”, o les cuesta más. Entonces para que empiecen a tener intercambio entre ellos, que vean que hay otros chicos de otros barrios que también hacen lo mismo y donde tener la posibilidad de, el día de mañana, que también se crucen con chicos de otros barrios, de otras clases sociales. Nos dimos cuenta de que era necesario el espacio fuera del barrio, un espacio neutro, equidistante y ahí llegó el espacio (Referente de circo).

La elección de una sede central que nucleara jóvenes que hacían circo constituyó un acontecimiento en la biografía institucional, marcó un antes y un después. En el pasado se priorizaba la presencia en un barrio, en una comunidad. Pero luego se produce un giro existencial, cambian las prioridades y surgen nuevos proyectos, como son la tramitación de personería jurídica, los cursos de Formación de Formadores y Formación Avanzada, lo que luego da pie a la productora artística.

Podemos pensar que parte de la impronta barrial original se pierde al recibir jóvenes de otros barrios y mover la sede inicial. Sin embargo, también podemos considerar que, al contrario, el barrio puede extenderse por medio de las instituciones, ya que las personas interesadas de cada localidad se movilizan y llegan a la nueva sede, por lo tanto, sus lógicas barriales también se mueven con ellas. Es decir, pensamos que la apertura de una sede que unifique a las anteriores no solo conecta jóvenes entre sí, sino también las dinámicas locales. A la vez, expande la institución en la medida en que, por medio de jóvenes de diferentes barrios, puede darse a conocer allí donde hoy no tiene un edificio propio.

## Lo edilicio

Este sentido de la dimensión material, remite a la construcción de espacios físicos de la institución. Las personas entrevistadas ubican allí acontecimientos de las biografías donde la construcción implica más que levantar paredes e instalar cañerías. Supone el trabajo colectivo entre sus miembros. Anteriormente señalamos cómo se expresa la alteridad en este tipo de prácticas, ya que cada integrante aporta lo que mejor tiene.

[La institución] fue levantada por muchos pibes... pibas... las aulas, las cloacas, las aulas, la instalación eléctrica... bueno... que si era por el Estado, hoy en día tendría que tener tres aulas y nada más. Esto fuimos gestionando, y gestionando, y gestionando, y laburar con el barrio, hacer jornadas... Mi papá fue parte... es responsable de una obra que se hizo en la cocina, mi abuelo... (Referente de escuela de oficios).

Las otras instituciones coinciden en ubicar la obra de un inmueble, la limpieza y su acondicionamiento como instancias de unificación grupal y barrial. A su vez, surgen otros sentidos en torno a la construcción. Uno de ellos es aquello que el edificio, o el nuevo espacio, habilita para la institución.

Lo que permite la sede es poder ya tener la tranquilidad del espacio y poder como empezar a aplicar un montón de proyectos con tranquilidad, no, “con tranquilidad”, no, pero, o sea, como aplicar un montón de proyectos donde... donde tenemos dónde hacerlo, o sea, la posibilidad de... de concretar un montón de actividades que, tenían, que podíamos hacer ahora, eh, y empezamos con... con una catarata de actividades y de proyectos (Referente de circo).

En el caso de la escuela de oficios, la ampliación supuso más aulas para los cursos, así como el SUM para eventos barriales e institucionales.

Finalmente, podemos ver que este acontecimiento condensa determinados procesos que ya venían ocurriendo y de este modo se materializan.

Pero ya ahí estábamos como con Personería Jurídica, digo, igual medio como todo lo anterior, me parece como, que para mí, que ese grupo artístico, el galpón, o sea, viene como a culminar como una primera parte del trabajo que hacían Mariana y Pablo, más como esta iniciativa personal y con la otra compañera, como esa iniciativa un poco más personal que... de dar talleres, talleres, talleres, desemboca en un viaje, en la creación de... o sea, en la construcción de un galpón, eh... como que se instala, ahí, re fuerte... (Referente de circo).

Se produce un giro en el rumbo de la institución: hasta que adquieren la sede, venían desarrollando talleres de manera más aislada e informal; una vez construido el espacio unificado, se vira hacia una formalización y mayor entidad a dichas prácticas.

Lo edilicio constituye uno de los sentidos de la dimensión material, de la reflexividad territorial que venimos desarrollando. Ahora bien, se despliega en tres direcciones congruentes: la construcción y mantenimiento del espacio como instancias que unifican; aquello que lo edilicio posibilita; y simboliza la materialización de procesos que ya venían ocurriendo. Estas tres direcciones nos permiten ubicar a lo edilicio como un *agente*.

Desde su Teoría del Actor-Red, Bruno Latour (2008) define *agente a* aquello que *hace* algo, transforma. Los objetos son capaces de transportar la acción a través de fuerzas distintas a los vínculos sociales. Este autor considera que las cosas pueden determinar y servir como “telón de fondo de la acción humana”. Así como también podrían “autorizar, permitir, dar recursos, alentar, influir, bloquear, hacer posible, prohibir, etc.” (2008: 107). En ese sentido, transportan la acción social, que consiste en conexiones entre humanos y entre objetos.

Si la acción está limitada *a priori* a lo que los humanos “con intenciones” y “con significado” hacen, es difícil ver cómo un martillo, un canasto, un cerrojo, un gato, una alfombra, un jarro, una lista o una etiqueta también pueden actuar. Podrían existir en el dominio de las relaciones “materiales” y “causales”, pero no el dominio “reflexivo” y “simbólico” de las relaciones sociales. En cambio, si nos mantenemos en nuestra decisión de partir de nuestras controversias sobre actores y agencias, entonces *cualquier cosa* que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor, o si no tiene figuración aún, un actante (Latour, 2008: 106).

Los objetos, por lo tanto, son mediadores. Tienen la particularidad de que sus datos de entrada no predicen los de salida. En el caso de lo edilicio, los participantes de la institución no pueden anticipar aquello que un nuevo edificio, un SUM, cada aula, va a habilitar. Los elementos pueden volverse complejos, en el sentido de cargar múltiples direcciones, incluso contradictorias con las descripciones de su rol. Sus referentes, mediante su reflexividad, apuestan. Se trata de un riesgo, en la medida en que aquellas acciones (construir, mantener, limpiar) requieren esfuerzo y no hay garantías. En este sentido, Anthony Giddens plantea “el reconocimiento de que la atención a las posibilidades contrafácticas es intrínseca a la reflexividad en el terreno de la estimación y la evaluación de riesgos [...] la vida ha sido siempre un asunto arriesgado, cargado de peligros” (1995: 44-45).

Lo edilicio, en tanto sentido de la dimensión material, refleja el lugar de agente que pueden tener los objetos, para la Teoría Actor-Red que propone Latour. Así se refieren jóvenes y referentes cuando introducen como acontecimientos la construcción de los espacios, implicando un giro existencial.

### La escasez de recursos materiales

En las cuatro instituciones es una constante que falten recursos materiales, en una amplia variedad: desde insumos para el dictado de clases, talleres o cursos, hasta calefacción o instalaciones más acordes con los fines de la institución. En el caso de los bachilleratos, además, suman demandas por el reconocimiento oficial para expedir títulos válidos, la docencia como trabajo rentado y con protecciones sociales, la educación popular como valiosa para el trabajo colectivo y la formación ciudadana.<sup>7</sup>

En parte, esta escasez está dada por su propia emergencia. Dado que las instituciones surgen “desde abajo” –generalmente a partir de iniciativas espontáneas de integrantes del barrio–, es razonable que en un inicio no cuenten con todo lo necesario. Con el paso del tiempo, la demanda al Estado se hace más visible y es una lucha diaria. En el caso de la escuela de oficios, sus referentes reconocen que, si bien pertenecen formalmente al gobierno local, esto no garantiza que suplan las necesidades, principalmente cuando hay oposición ideológica. De este modo, el Estado solo costea sueldos y el sostenimiento del inmueble.

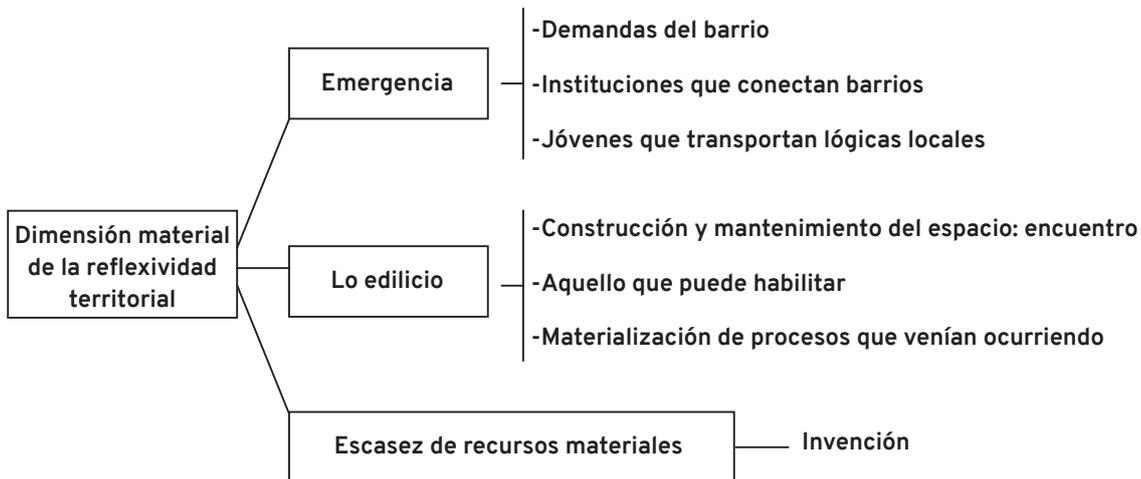
La búsqueda de recursos materiales es una de las características centrales de la reflexividad territorial, ya que fuerza o motiva lo comunitario. El barrio y sus integrantes se vuelven recursos accesibles con los que contar. A la vez que la búsqueda, el estar atento a oportunidades, la organización de eventos o rifas, promueve instituciones más reflexivas. Estas siempre están cuestionándose y creando nuevos modos de ser y hacerse, a fin de inventar recursos. “La invención supone producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos” (Duschatzky y Corea, 2002: 89).

<sup>7</sup> Estas luchas, si bien son centrales en la configuración identitaria de los bachilleratos, son dejadas por fuera en el presente análisis.

En el caso del circo, tramitar la personería jurídica les permite solicitar subsidios. La escuela de oficios, al ser absorbida por el gobierno local, logra cubrir los gastos básicos. Los bachilleratos populares, al contar con reconocimiento oficial, pueden brindar constancia a sus cursantes que los habilita a tramitar programas sociales. Vemos que las cuatro instituciones diseñan estrategias para acceder a mayores recursos materiales, tanto para sí como para sus miembros.

Esta carencia también conlleva un mayor vínculo con el barrio, ya que muchos de sus integrantes colaboran en alguna tarea o algún evento y también realizan donaciones. De este modo, la institución se legitima en el barrio, traspasa los muros y se habilitan encuentros y reflexiones en los que pueden gestarse nuevas propuestas.

En esta sección hemos desarrollado los sentidos principales de la dimensión material propia de la reflexividad territorial.



**Figura 2. Reflexividad territorial. Dimensión material.**

Las cuatro instituciones analizadas dan cuenta de acontecimientos en torno a lo material. Hemos observado que se constituye como carencia, en tanto los recursos siempre son insuficientes, a la vez que como potencia y posibilidad. La búsqueda de subsidios para costear sus actividades, así como la construcción de sus edificios, suponen instancias de creación. Allí la reflexividad se hace visible en la medida en que se orienta a generar mejores condiciones. También implica un mayor acercamiento con el barrio, del cual surgen demandas, sus vecinos se involucran en los rumbos institucionales y para cubrir gastos económicos.

## Lo que las une

Durante el trabajo de campo, recuperamos los acontecimientos de las biografías institucionales que implicaron un giro en sus devenires, un antes y un después, tanto para la institución, sus integrantes –jóvenes y referentes– y su entorno barrial. Las cuatro instituciones que analizamos, refieren acontecimientos que dan cuenta de una reflexividad territorial. Se trata de un movimiento de ida que implica salir al encuentro del otro, de los imprevistos, de lo que sucede. Y un movimiento de vuelta, donde todo ello modifica la propia identidad institucional, altera lo propio, lo interno (Larrosa, 2009).

Al ser estas instituciones de base territorial, aquello que emerge y a lo que se le da lugar se corresponde con el contexto, que se hace texto en las dinámicas diarias. Es posible precisar cómo sus referentes reciben estudiantes, lo que sucede en sus hogares, en sus barrios, en sus biografías y construyen desde allí cada clase, taller o charla. Las instituciones que analizamos surgen, se expanden, se transforman según el territorio en el que se ubican. Es decir, el espacio no constituye el soporte de las mismas, sino más bien su motivo de ser. Las relaciones que allí tienen lugar se expresan en las instituciones. Lo que ocurre en ellas también modifica al espacio, que luego retroalimenta su dinámica.

En otro sentido, la reflexividad territorial se expresa en aquello que no alcanzan las instituciones, en cuanto a recursos materiales y simbólicos (como es el reconocimiento oficial para el caso de los bachilleratos populares). Resulta imperante la necesidad de crear actividades, eventos, convenios, manifestaciones, que generen aquellos recursos faltantes que son necesarios para realizar las actividades propuestas. Es característico de estas instituciones estar siempre alerta, atentas a las oportunidades que puedan presentarse. Por ejemplo, referentes del circo relatan cómo a veces se adelantaban con los formularios solicitados para tenerlos listos y poder acceder a determinados subsidios cuando surgiera la convocatoria.

Vemos cómo la reflexividad territorial refiere a la pregunta constante, a la búsqueda de nuevos recursos y de otros vínculos. Refleja la actitud de apertura, hacia el territorio, en un sentido amplio, que implica el encuentro con lo otro (un otro y sucesos otros). Tal como hemos descripto, la misma se despliega en dos dimensiones: vincular y material.

Dimensión de la reflexividad Territorial	Sentidos	Acontecimientos institucionales
<b>Vincular</b>	Vínculos que se eligen; contención: personalización en las relaciones; Jóvenes ocupan un lugar central: devienen agentes; garantizar su ejercicio de derechos como primordial; jóvenes que se expresan y legitiman la institución; Experiencias centradas en la alteridad	Cambio de nombre (circo); asambleas y espacios de decisión colectiva; contención recibida; diseño del curso Formación Avanzada (circo); cambio de horarios de talleres (escuela de oficios); actividades recreativas días sábados (bachilleratos)
<b>Material</b>	<i>Emergencia</i> : a partir de demandas barriales, produce fortalecimiento territorial mutuo (institución-barrio), también expande los barrios, ya que sus lógicas circulan con los jóvenes. <i>Edificio</i> : unión colectiva y barrial; condensa procesos que se venían gestando. <i>Escasez de recursos materiales</i> : búsqueda constante; fortalecimiento de vínculo con vecinos del barrio	Creación de la institución; construcción de espacios puntuales; mudanzas y acondicionamiento de nuevo espacio (circo)

Figura 3. Reflexividad territorial. Sentidos y acontecimientos institucionales.

A partir de la noción de reflexividad territorial, podemos nombrar el modo de ser y hacerse de estas instituciones. Desde su origen, se caracterizan por los vínculos cercanos con el barrio, sus demandas, las carencias locales, etc. Esto da cuenta de una institución territorial, ya que habilita a que tales lógicas sociales se expresen en la institución.

Un ejemplo claro sería el de ayer, ponele, que... que nos organizamos todos de acá para juntar plata para... para el pibito [refiere a un adolescente del barrio que fue asesinado el día previo] [...] y nos organizamos todos, recaudamos la plata, para el velorio, para los gastos... para todo. [...] antes no lo hubiera hecho porque antes no paraba acá, el Bachi es como que ayuda a la gente (Juan, 21 años, bachillerato popular).

Por otro lado, la materialidad –que implica inmueble, materiales de trabajo, sueldos de referentes– también se ubica en dicho plano. Vecinas y vecinos del barrio se comprometen y colaboran en las instancias de construcción y limpieza, así como sus referentes reconocen el desafío que supone la llegada a una nueva localidad con un formato institucional que no ha surgido de ella. En estas configuraciones territoriales, la reflexividad deviene la dinámica de búsqueda permanente, de apertura hacia el otro –el barrio, sus jóvenes– y la propia afectación a partir de dichos encuentros. La reflexividad también supone el cuestionamiento y la reinención de cada institución.

Ahora bien, estas instituciones evidencian otra característica en común, que alude al reconocimiento. Desde la propuesta de Dubet (2017), el *reconocimiento* consiste en construir un *tercero*, es decir, principios, representaciones, políticas y mecanismos sociales comunes a quienes son discriminados y a una mayoría: “En tanto la discriminación proviene de las diferencias, nos obliga a decir que tenemos en común” (Dubet, 2017: 14). Es necesario construir instituciones capaces de integrar todas las diferencias. Este designio hace mella en el circo, la escuela de oficios y los bachilleratos.

En nuestro trabajo de campo pudimos observar que las instituciones elegidas construyen aquello en común en torno a los derechos en jóvenes. Eso es lo común que motoriza las acciones en cada una de ellas. En un sentido se colocan como *terceros*, puesto que reconocen su identidad en tanto grupo particular y en sus subjetividades. Asimismo, promueven la igualdad con otros jóvenes. Sus participantes no tienen menos derecho por ser de barrios populares o por haber dejado sus estudios o por acceder a ellas a través de programas sociales.

En otro sentido, actúan como puentes, conectan, integran sujetos y sociedad. Dubet sostiene que ese *tercero* debe constituir:

Un marco común en el que puedan negociarse los problemas y así llegar a acuerdos y soluciones. Si la democracia es el arte de vivir juntos, hay que renovar la representación democrática, reconstruir la igualdad social, construir instituciones acogedoras y escribir otro relato nacional. Hay que elegir la experiencia de los individuos (2017: 123).

Tal como sostuvimos en la dimensión vincular, mediante relaciones personalizadas las instituciones incluyen a cada joven en su singularidad, es decir, sus experiencias únicas. En este sentido refuerzan el reconocimiento, el cual también tiene lugar en la emergencia de cada institución, ante demandas particulares de un barrio.

Que los pibes, a través de la formación laboral, se reconozcan como sujetos de derecho, adquieran conocimientos para poder autosostenerse, promuevan la solidaridad. Cuando promovemos la forma de cooperativa de organización laboral no es sólo por un modelo económico sino por el tipo de relación que se establece entre las personas, la solidaridad; la toma de decisiones en común; que nadie es más importante que otro (Referente de la escuela de oficios).

Las cuatro instituciones analizadas dan cuenta de una reflexividad territorial como central en su identidad, la cual es “menos un ser social que un *trabajo de construcción de uno mismo y del mundo social*” (Dubet, 2017: 73). Ellas construyen su modo de ser y hacerse permanentemente, de manera colectiva y horizontal, bajo la premisa de garantizar el ejercicio de derechos en jóvenes.

## Conclusiones/Reflexiones finales

En este capítulo definimos la reflexividad territorial como una característica central y común entre las cuatro instituciones analizadas. Ella refiere a la interpelación permanente que se hacen sus referentes –y promueven en sus estudiantes como organización constitutiva de las instituciones–, con vistas a alcanzar los medios para lograr las actividades propuestas. En tales reflexiones irrumpe el territorio como constitutivo de sus dinámicas, que se expresa en cada organización.

La reflexividad territorial emerge como noción a partir del análisis empírico, siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada –que supone una lectura permanente entre el marco teórico y la construcción de datos del trabajo de campo–. Fue entonces, desde los acontecimientos que relataron en sus biografías institucionales, que llegamos a este concepto. A su vez, pudimos establecer dos dimensiones centrales. En primer lugar, la vincular, que remite a los sentidos de relación que acontecen en la institución, entre sus participantes, incluyendo también vecinas y vecinos del barrio. Luego, la dimensión material, que incluye aspectos relacionados con su emergencia, la construcción y sentidos de lo edilicio, y la escasez de recursos.

Las aristas de la reflexividad territorial confluyen en el cuestionamiento permanente y en la apertura al otro, con todo lo que ello implica. El ejercicio de derechos en jóvenes es promovido a partir de diversos espacios e instancias donde opera el reconocimiento en su lugar de singularidad y su inclusión en la institución a modo de protagonistas.

Este trabajo se propuso visibilizar aquellas características institucionales que favorecen el ejercicio de derechos de jóvenes de sectores populares. Lejos de tratarse de una garantía, los mismos son terreno de disputas. Se hallan obstáculos –materiales y simbólicos– frente a los cuales la reflexividad territorial surge como una estrategia para superarlos.

## Bibliografía

- Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA* (Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas), 6, 1-15.
- Azparren, A. L. (2017). Los dispositivos del Hogar de Cristo en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. En A. C. Camarotti et al, *Entre dos mundos: abordajes religiosos y espirituales a los consumos de drogas*. Buenos Aires: Teseo.
- Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires: Espacio.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (coord.), *De relaciones, actores y territorios*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Cravino, M. C. (2009). *Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Di Leo, P. F. (2017). Las identidades y legitimidades escolares. En G. Galli et al (coords.), *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 5. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n5-ema/114-pdf-es>
- Gaitan Rossi, P. (2015). Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens. *Acta sociológica*, (67), 1-23.
- Gentile, M. F. (2014). *La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA*. (Tesis Doctoral no publicada). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- (1992). *The transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity.
- (1995). *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península.
- Gravano, A. (2003). *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Güelman, M. y Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales*, 4(1).
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencias y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homosapiens.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Niedzwiecki, D. (2015). Estamos en problemas. (Mimeo).
- Sierra, N. y Lofiego, N. (2017). Escuela con otros, motivaciones y emergentes. Proyectos escolares que articulan aula, familia y comunidad. En G. Galli et al (coords.), *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. Ziccardi (comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-CLACSO-Crop.
- Tapia, S. (2016). *Cuerpos, emociones e individuación: un análisis de las experiencias de jóvenes que realizan prácticas artísticas y deportivas en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado no publicada) Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Torres Victoria, L. (2011). La reflexividad en los procesos organizativos juveniles. *Prospectiva. Revista de Trabajo social e intervención social*, (16).
- Vázquez, S. (2014). *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*. (Tesis de maestría no publicada). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina).
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf)

# El proyecto de integración social y urbana para la Villa 31/31 bis (2015-2019): “Hacer del Barrio 31 un barrio más de la ciudad”



*Alejandra Ferreiro (FSOC-UBA) y  
Gonzalo Olivares (FSOC-UBA)*

## Resumen

El presente trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación UBACyT (FSOC-UBA) “Empresas, empresarios, técnicos y funcionarios. Entramados público-privados en la producción del espacio urbano (1976-2016)”, dirigido por María Luján Menazzi Canese. Dicho trabajo es de tipo descriptivo y fue abordado desde una metodología cualitativa. Se inscribe dentro de las investigaciones cuyo objeto de estudio se encuentra relacionado con universos sociales próximos a quien investiga y de los que participa. A lo largo del artículo buscamos poner en tensión el imaginario que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ha intentado construir en torno al proyecto de urbanización de la Villa 31/31 bis, el rol de los medios masivos de comunicación<sup>1</sup> frente a dicha construcción, y la implementación efectiva del proyecto. A tal fin, abordamos la importancia que implicó la creación de la Secretaría de Integración Social y Urbana (SECISyU), agencia estatal dentro de la cual nos insertamos como trabajadorxs sociales, y seleccionamos tres ejes del megaproyecto que permitieron poner de manifiesto el constante interjuego existente entre discurso y praxis. En este sentido, tenemos por objetivo poder desandar el discurso

<sup>1</sup> Se analizarán notas del diario *La Nación* y su canal televisivo *La Nación +*, así como también del diario *Clarín*, el canal *Todo Noticias*, el diario digital *La Política Online*, y publicaciones de la agencia estatal de noticias *Télam*.

oficial difundido por los medios a partir de la recuperación de vivencias personales, notas de campo y materiales recuperados luego de dos años de trabajo en la SECISyU.

**Palabras clave:** discurso - praxis - urbanización

*“nos inclinamos a poner en duda la creencia de que el acercamiento espacial de agentes muy alejados en el espacio social puede tener, de por sí, un efecto de acercamiento social: de hecho, nada es más intolerable que la proximidad física (vida como promiscuidad) de personas socialmente distantes”*

(Bourdieu, 2013: 119)

## Introducción

Reconocerse como el gobierno que viene a cumplir con la “deuda histórica” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en lo que refiere a urbanizar las villas podría ser una más de las tantas frases que lxs políticxs utilizan en pos de embellecer prácticas y decisiones de gestión. Sin embargo, esta frase tiene una particularidad que la distingue del resto: haberse convertido en el “caballito de batalla” de Propuesta Republicana (PRO), fuerza política que dirige hace 11 años el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) y cuyo máximo referente es el actual presidente de la nación, Mauricio Macri.

Muy cercana a la “pobreza cero” o a la “guerra contra el narcotráfico”, la “deuda histórica” a la que aluden distintas personalidades del PRO se ha convertido en un eslogan cuya potencia radica en impregnar de una impronta social a la gestión, usualmente cuestionada por otras fuerzas políticas que le atribuyen la responsabilidad en esa deuda luego de 11 años ininterrumpidos de gobierno.

Estos eslóganes son síntomas de época, guiños de los gobiernos de turno dirigidos a la ciudadanía con el fin de cautivar sus emociones, expectativas y deseos para transformarlos en “votos de confianza”. Se trata de afirmaciones o declaraciones que se convierten en *leitmotiv* de partidos políticos y, por ende, de sus representantes, posibilitando la construcción de una cosmovisión sobre sus prácticas que se encuentra sesgada desde el comienzo; no se percibe la realidad tal y como se presenta, sino como la muestran aquellxs políticxs en quienes *se confía* y que personifican el horizonte deseado.

En los siguientes párrafos describiremos el imaginario que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires intentó construir en torno al mega proyecto de urbanización de la Villa 31/31 bis (Retiro, CABA), así como también buscaremos mostrar la realidad material de dicho proyecto en lo que respecta a su

implementación; es decir, los alcances, limitaciones, y vulneraciones que atravesamos<sup>2</sup> lxs trabajadorxs de base<sup>3</sup> de la Secretaría de Integración Social y Urbana (SECISyU), así como lxs vecinxs del barrio.

Trabajaremos acerca de los puntos de convergencia y tensión entre estas dos realidades a partir de los siguientes aspectos: por un lado, el análisis del tratamiento mediático que se le dio al proyecto en tanto herramienta del GCBA para montar el imaginario deseado; por otro lado, la caracterización de la política pública implementada por la SECISyU y su implicancia en la tarea diaria de lxs trabajadorxs de base y en la subjetividad de lxs vecinxs. Para ello, seleccionamos tres ejes del megaproyecto de urbanización que nos permitirán ordenar la información recuperada, así como poder plasmar esta contraposición de realidades en lo que refiere a la aspiración a una intervención integral, la idea de participación popular, y el carácter social del proyecto. En primer lugar, nos abocaremos al programa Mejoramiento de Vivienda, fundamentalmente su prueba piloto en la Manzana G1 del sector Playón Oeste; en segundo lugar, haremos un breve repaso sobre la decisión de modificar la traza de la autopista Illia, la cual trajo aparejada la relocalización de habitantes en dos sectores del barrio; y en tercer lugar, nos detendremos en el proyecto del Polo Educativo dentro el barrio que el Gobierno planea inaugurar, a modo de hito, con la urbanización de la icónica Villa 31/31 bis.

## Reurbanizar la 31, ¿cómo llegamos hasta acá?<sup>4</sup>

No podríamos hablar de la SECISyU y su proyecto de urbanización sin antes realizar un breve recorrido histórico que dé cuenta de las luchas y tensiones que atravesó “la 31”, desde su surgimiento hasta la creación del organismo en cuestión, en pos de alcanzar una integración social y urbana.

Este asentamiento de Retiro tiene sus orígenes en el año 1930, cuando grandes oleadas migratorias llegaron al país a través del puerto y el Estado decidió ceder terrenos para que se establecieran lxs migrantes.

En 1967, bajo el gobierno de facto de Onganía, se dictaminó la Ley N° 17605 que promovía la erradicación de villas y asentamientos informales. Esta ley se convertiría en un punto de inflexión en la historia de las villas de la ciudad, incluyendo a la Villa 31, debido a los procesos de resistencia

2 Siguiendo la línea reflexiva de Romina Olejarczyk (2019), esta utilización de la primera persona, que aparecerá en reiteradas oportunidades a lo largo del trabajo, se inscribe en lo que se conoce como “investigar en contextos cercanos” (Lins Ribeiro, 1989) es decir, trabajos en los que lxs investigadorxs indaga situaciones sociales cercanas, o en las que participa directamente. Nuestra pertenencia como trabajadorxs sociales a la Secretaría de Integración Social y Urbana (2016-2018), sin dudas facilitó el acceso a cierta información de carácter “no público” que aporta una mirada particular sobre la política de urbanización que se busca implementar en la Villa 31; no obstante, este nivel de implicancia también conllevó una ardua tarea de revisión y supervisión permanente sobre lo escrito, en pos de evitar los juicios de valor y las apreciaciones que excedieran la pertinencia respecto del objeto de nuestra investigación.

3 La idea de “trabajadorxs de base” fue utilizada también por Demoy y Olejarczyk en su trabajo “Habitar la trinchera: potencia y política en el Trabajo Social”; responde a lo que Lipsky (1996) caracteriza como aquellxs trabajadorxs que poseen cierta discrecionalidad y autonomía relativa respecto de la autoridad organizativa. Esta autonomía no deja de enmarcarse en la estructura institucional que debe responder a los intereses e impronta de lxs funcionarixs (Demoy y Olejarczyk, 2017).

4 Para recuperar la historia del barrio se utilizaron como insumos fundamentales los aportes de María Cristina Cravino y Martín Epstein al proyecto: “Barrio 31, Carlos Mugica. Posibilidades y límites del proyecto urbano en contextos de pobreza”, coordinado por Javier Fernández Castro (2010).

que comenzarían a gestarse en defensa del derecho a la vivienda, la urbanización y la radicación en el territorio. Al respecto, Snitcofsky explica que

a pesar de las condiciones de censura y represión imperantes durante la autodenominada Revolución Argentina, ante el lanzamiento del Plan de Erradicación se registraron reacciones inmediatas por parte de las organizaciones que representaban a los pobladores de las villas. En este marco, las prácticas reivindicativas desarrolladas durante el período previo se fueron transformando y complejizando [...] la representación recayó en [...] los clubes de madres, clubes recreativos y comisiones vecinales (quienes) fueron tejiendo, en estas circunstancias, sólidas articulaciones con organizaciones externas para sostener su autonomía, lograr mejoras en las villas y enfrentar la amenaza de desalojo (2015: 126).

Los gobiernos que se sucedieron comenzaron a implementar una serie políticas estatales con el objetivo de expulsar definitivamente a la población; por su parte, lxs habitantes continuaron organizándose y comenzaron a emerger los primeros movimientos villeros que lucharon (y luchan) contra la erradicación.

En 1974, tras los asesinatos de Carlos Mugica y Alberto Chejólán, dos líderes sociales y políticos de la Villa 31, comenzó una escalada represiva sobre referentes territoriales que se profundizaría a partir del 24 de marzo de 1976 (Snitcofsky, 2013).

En el año 1975 se ejecutó parcialmente el plan de erradicación de la villa y tuvo como resultado la relocalización de una parte de la población. Su contundencia se vio incrementada entre los años 1977 y 1979, en el marco de un gobierno dictatorial y genocida cuya política represiva debilitó la capacidad de resistencia por parte de la población, pero “no eliminó definitivamente la tradición organizativa conformada durante las décadas previas, sino que algunas de sus características principales pervivieron hasta la recuperación democrática de 1983” (Snitcofsky, 2013: 391).

En 1983, con el retorno de la democracia, el paradigma predominante de erradicación comenzó a transformarse a partir de la derogación de la ley de erradicación de asentamientos, lo que dio inicio a una etapa de repoblación de la Villa 31. Durante la gestión radical (1983-89) la Ciudad de Buenos Aires se caracterizó por “a) cierta permisividad de los funcionarios municipales para la repoblación de las villas [...], b) el mejoramiento de las condiciones de vida a partir de la llegada de servicios de infraestructura básica [...], c) el reconocimiento político de las organizaciones sociales barriales” (Cravino, 2010: 32). Por su parte, el gobierno justicialista que inició su gestión en 1989 creó el Programa de Radicación de Villas; sus ejes principales fueron la regularización dominial y la reurbanización de las villas, teniendo en cuenta a las organizaciones villeras como interlocutoras válidas en dichos procesos. Sin embargo, la aplicación de este programa fue perdiendo fuerza hasta alcanzar la desarticulación de la política municipal en esta materia. No obstante esto, en lo que respecta a la Villa 31, podría decirse que hubo un trato diferencial debido a la planificación de una nueva traza para la Autopista Illia. De la mano del Programa Arraigo, se combinaron políticas de erradicación para la población afectada por la obra y políticas de radicación para quienes no estaban afectadxs por la misma. La gestión siguiente,

a cargo del intendente Jorge “Topadora”<sup>5</sup> Domínguez (1994-1996), radicalizó las medidas en torno a la erradicación a partir de la sanción de una ordenanza municipal que habilitó el uso de topadoras y de la fuerza pública municipal para desalojar a lxs pobladorxs (Cravino, 2010).

Entre los años 1996 y 2000, con una Ciudad de Buenos Aires ya autónoma, tanto el gobierno de De la Rúa como el de Olivera recuperaron la idea de radicación. Para su ejecución crearon la Comisión Coordinadora Participativa, conformada por miembros del Poder Ejecutivo y Legislativo de la Ciudad, el movimiento villero y las comisiones vecinales. Asimismo, el hito más significativo de estos años fue la sanción de la Ley N° 148, que instaba a la conformación de comisiones participativas para la urbanización de las villas de la Ciudad. Sin embargo,

pareciera que la fragmentación de las acciones, de las opiniones e incluso las contradicciones dentro de las distintas áreas de gobierno fuera su característica principal. Si se quiere, se puede agregar que lo afirmado por sus funcionarios en las entrevistas no nos remite a elementos empíricos que pudieran afirmar la existencia de una clara acción sobre estos sectores (Cravino, 2010: 43).

A diferencia de sus predecesores, en el año 2000, con la asunción de Ibarra, se comenzó a avanzar en la apertura de calles, la construcción de conjuntos habitacionales, y otras obras de infraestructura que estaban dentro de las posibilidades del GCBA. Se pospuso la discusión acerca de la regularización dominial, pero se buscó garantizar la seguridad en la tenencia y radicación. Dentro del Instituto de la Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires se creó el Programa de Radicación, Integración y Transformación de Villas, que tenía como objetivo la integración urbana (física y social) de las villas al resto de la ciudad. Sin embargo, dicho programa avanzó de forma muy lenta y únicamente en algunas villas. En el año 2006 esta gestión quedó trunca a partir de la destitución de Ibarra como jefe de Gobierno y el posterior llamado a elecciones para el año 2007.

En sintonía con una política más cercana a la del 95/96, durante su campaña en 2007, y siendo jefe de Gobierno en 2008, Mauricio Macri se expresó en reiteradas oportunidades a favor de la erradicación (*Clarín*, 04/08/2007; *La Nación*, 08/06/2008), retrocediendo más de 20 años en materia de derechos conquistados.

En el año 2009 se promulgó la Ley N° 3343 como triunfo de la lucha colectiva de los movimientos villeros por la urbanización de la Villa 31/31 bis. Entre otras cosas, la ley dispuso la creación de una mesa participativa que permitiera a lxs vecinxs participar activamente del proyecto que debía implementar el GCBA sobre su barrio. Al respecto, Melina Ons (2018) refiere que dicha mesa se conformó inmediatamente y trabajó durante un año y medio en la construcción de un Plan para la Urbanización. Dicho plan fue presentado en el año 2011 y, a pesar del entusiasmo que se había generado por

5 “[E]l intendente Jorge Domínguez se ganó el mote de ‘topadora’ cuando no dudó en dar la orden a las máquinas de ‘avanzar, avanzar’” (Infojus Noticias, 2014).

el funcionamiento colectivo de la mesa, nunca se alcanzó un acuerdo con el oficialismo para conseguir el dictamen, perdiendo su carácter parlamentario en el año 2013<sup>6</sup> (2018: 189).

En el mismo año, la entonces senadora por PRO y referente de dicha fuerza política, Gabriela Michetti, planteaba:

La villa 31 es el único lugar de las villas que es muy difícil transformar en un barrio, entonces mi sensación es que hay que hacer la regularización dominial para que cada persona tenga su casa y su propia escritura. [...] Lo que ha sucedido en otros lugares del mundo con esto es que, como esos terrenos son muy apetitosos para el sector privado y el sector inmobiliario, lo que termina pasando es que el sector inmobiliario compra esos lugares y la gente puede comprarse con ese dinero una casa en la ciudad o cualquier otro lugar. Y ese lugar puede integrarse al puerto o hacer un sector de barrios para clase media (*La Política Online*, 12/09/2013).

Esto nos lleva a pensar en nuevas formas de “erradicar”, más cercanas a la idea de gentrificación, que refiere a “un proceso a través del cual hogares de clase media reemplazan a hogares de menores ingresos, aumentan los valores de la propiedad, se altera el ambiente construido y emerge un nuevo estilo de vida urbana” (Herzer, 2008: 19). Es decir, una forma de erradicación efectuada por el mercado en lugar del Estado.

Finalmente, luego de 5 años de incumplimiento de la legislación, en diciembre de 2015, el jefe de Gobierno electo, Horacio Rodríguez Larreta, creó la Secretaría de Integración Social y Urbana con el objetivo de concretar la urbanización de la Villa 31/31 bis dispuesta por la Ley N° 3343.

## **La Secretaría de Integración Social y Urbana y el megaproyecto de urbanización ¿Soñar no cuesta nada?**

La SECISyU se creó en el año 2015 a través del Decreto N° 363 y su tarea concentraba las funciones de dos organismos tradicionales de la Ciudad de Buenos Aires: por un lado, las de la Secretaría de Hábitat e Inclusión (SECHI), encargada de la integración social de villas en la Ciudad, y dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat; y por el otro, las del Instituto de Vivienda de la Ciudad (IVC), encargado de la política habitacional en la Ciudad, particularmente de la “vivienda social” en el marco de urbanizaciones, y dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Esta última característica es compartida con la SECISyU, cuya única misión era (y es) la urbanización de la Villa 31/31 bis.

<sup>6</sup> Un nuevo proyecto de dictamen fue presentado por el oficialismo, con el aval de la mayoría de lxs delegadxs del barrio, en octubre de 2018, aprobado y tratado en audiencia pública en diciembre del mismo año. Más información en <http://observatoriociudad.org/?s=noticia&n=230>

La creación de una agencia estatal específica para resolver esta cuestión llama la atención porque se trata de una iniciativa que no se ha replicado en otros territorios, tales como la Villa 20 en Lugano o la Rodrigo Bueno en Puerto Madero, en donde el organismo encargado de urbanizar es el ya mencionado IVC. Entonces, ¿por qué se creó la SECISyU?, ¿cuál es la particularidad que tiene la urbanización de la Villa 31/31 bis que requirió la creación de una agencia exclusiva para dicho fin? Difícilmente se pueda responder con exactitud a estas preguntas, pero sí podemos resaltar algunos aspectos y tensiones que nos permitan interpretar los intereses en juego dentro de este megaproyecto y así aproximarnos a alguna respuesta.

Retomando lo mencionado en la introducción de este trabajo, si consideramos que el GCBA ha decidido emprender la urbanización de villas y asentamientos con el objetivo de saldar una “deuda histórica”; y si también asumimos que esta decisión política se ha convertido en el “caballito de batalla” de PRO para darle una impronta “social” a su gestión, la creación de la SECISyU podría estar vinculada con estas cuestiones y con la relevancia que tiene la Villa 31/31 bis en el mapa de los territorios que se han dispuesto para urbanizar. En efecto, “la 31” no da lo mismo, y así lo demuestra su historia de luchas y resistencias por permanecer y por lograr la urbanización definitiva y con radicación en el territorio. Situada en uno de los barrios más exclusivos de la ciudad, y en una zona estratégica de acceso y conectividad para el transporte, la intervención sobre este barrio tiende a apoderarse de una gran cantidad de miradas e intereses contrapuestos que Gabriela Michetti ya se encargó de describir. Por este motivo, y tras los fracasos que han tenido distintas gestiones de gobierno, la creación de una Secretaría abocada exclusivamente a urbanizar la villa de Retiro, daría cuenta de una intencionalidad por evitar las trabas burocráticas y los vicios de las agencias previas que intervinieron en el territorio. Esto, a su vez, se conjuga con la concentración del poder político en manos de PRO-Cambiemos, que en 2015 se alzaron con la victoria en los tres niveles de gobierno (nación, provincia y ciudad). Particularmente en la Villa 31, esto se tradujo en una posibilidad inmejorable para el GCBA de acceder a unos terrenos fiscales fundamentales para la urbanización y que, según refieren sus funcionarixs, hasta el momento le habían sido negados por el gobierno nacional kirchnerista.<sup>7</sup> Al respecto, Oszlak plantea:

todo nuevo régimen se propone no sólo alterar la relación de fuerzas en la sociedad, en consonancia con su concepción política y la necesidad de consolidar sus bases sociales de sustentación, sino también la existente al interior del aparato estatal. La materialización de un proyecto político exige actuar sobre (y a través de) una estructura burocrática preexistente. Aumentar el grado de congruencia entre proyecto y aparato puede llevar a alterar jurisdicciones, jerarquías y competencias, afectar “derechos adquiridos”,

7 Entre los años 2011 y 2015, desde que se presentó el proyecto de dictamen elaborado por la Mesa Participativa, la discusión giró en torno a las posibilidades del GCBA de trabajar en la urbanización sin poseer la propiedad de los terrenos, hasta entonces en manos de la Organización Nacional de Administración de los Bienes del Estado (ONABE, luego AABE). Las organizaciones sociales que habían armado el proyecto le exigían al GCBA que cumpliera con la Ley N° 3343, la cual permitía el avance de las obras de urbanización y mejora en el barrio para luego alcanzar una titulación. Por su parte, el gobierno de turno justificaba su oposición al dictamen y la inacción del GCBA considerando inviable avanzar sin la posibilidad de otorgar la titulación de las tierras (Ons, 2018; Cravino, 2009; Cravino, 2010). En el programa Intratables, Horacio Rodríguez Larreta afirmaba: “lo que pasa es que el gobierno anterior... son tierras nacionales. Lo primero que hizo Macri cuando asumió: firmó un comodato para traspasarnos las tierras a la ciudad y que empecemos a trabajar” (Todo Noticias, 2016).

modificar, en fin, situaciones de poder establecidas dentro de las instituciones estatales... Al privilegiar determinados sectores e intereses, todo nuevo proyecto político interioriza en el aparato estatal nuevas tensiones, en tanto privilegia automáticamente ciertos organismos y programas oficiales en detrimento de otros (1980: 10).

Siguiendo esta línea de análisis, otra variable a considerar es la presupuestaria. Habitualmente, las secretarías funcionan bajo la órbita de un ministerio que decide de cuánto será la “bajada” de dinero en función del presupuesto votado en Legislatura para cada ministerio. Un recorrido similar es el que se realiza para tomar deuda: quien solicita es el GCBA, pero luego será cada ministerio el que lo distribuirá entre sus organismos. Sin embargo, con la SECISyU la lógica se rompe, ya que se trata de una secretaría que, al depender directamente de Jefatura de Gabinete, tiene presupuesto propio; es decir, discute “en la mesa chica” y recibe, directo de Jefatura, el dinero solicitado a través de la presentación anual de presupuesto. En este caso, el dinero proviene mayoritariamente de la venta de terrenos del Tiro Federal Argentino<sup>8</sup> y de préstamos efectuados por el BID y el Banco Mundial.<sup>9</sup>

Ahora bien, luego de desagregar brevemente los porqués de la creación de la SECISyU, cabe hacer una tarea similar respecto del para qué. En este sentido, el texto del Decreto N° 363 define entre sus responsabilidades:

Coordinar el plan maestro de urbanización integral Retiro - Puerto, promoviendo la interconectividad e integración del entramado urbano entre las Villas 31 y 31 bis, la zona portuaria y la Ciudad; diseñar estrategias, planes, políticas y proyectos vinculados a la integración urbana, social y económica [...]; planificar, diseñar y coordinar acciones tendientes a mejorar la calidad del hábitat [...]; coordinar pautas y acciones comunes con otros organismos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y nacionales [...]; formular, coordinar y supervisar políticas vinculadas a la urbanización y regularización [...] (CABA, 2015).

Sin embargo, Diego Fernández, el secretario a cargo designado, y otros funcionarios del Gobierno, eligieron sintetizarlas en el siguiente lema: “Hacer del ‘Barrio 31’ un barrio más de la ciudad”.<sup>10</sup>

A principios del año 2016 comenzaron las primeras contrataciones en la Secretaría; la misma estaba conformada por dos Subsecretarías, una de Infraestructura Urbana y Coordinación Gubernamental, integrada principalmente por arquitectos y profesionales con trayectoria en organizaciones de la socie-

8 Según el diario *La Nación*, el proyecto demandará \$6.000 millones, de los cuales la mayor parte del presupuesto saldrá de la venta de una parcela del Tiro Federal (*La Nación*, 11/08/2016).

9 Larreta, entrevistado por LN+, relataba: “Tenemos un crédito del Banco Mundial y tenemos un crédito que nos aprobaron hace dos semanas del BID. Eso nos financia buena parte de la obra de infraestructura. Más de 200 millones de dólares entre los dos” (*La Nación*, 15/11/2017).

10 El Jefe de Gobierno, Horacio Rodríguez Larreta, al ser consultado en un programa de la TV abierta por la urbanización de la Villa 31 refiere que “lo que hay que hacer es que, justamente, sea un barrio más de la ciudad”. (2016). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=oKBq1giavaQ>

dad civil (Fundación SUMA, TECHO),<sup>11</sup> y otra de Gestión Comunitaria y Planificación Participativa, subdividida en 4 Gerencias cuyxs trabajadorxs proveníamos, fundamentalmente, de las ciencias sociales y la psicología. Para marzo de ese mismo año, en la Gerencia Operativa de Soporte Social ya éramos 60 trabajadorxs sociales (algunxs estudiando aún) recibiendo capacitaciones sobre el megaproyecto que se estaba planificando para el barrio y sobre cuál sería nuestro rol en él. El repertorio de lxs funcionarixs de la SECISyU solía repetirse, y si bien variaban las formas de cada unx, el contenido de sus mensajes era muy similar: la tarea que estábamos por emprender iba a cambiar la vida de estas personas; era una decisión política sin precedentes; había que *integrar la ciudad al barrio y el barrio a la ciudad*.<sup>12</sup> En otras palabras, la Secretaría iba transformar un barrio informal (ilegal) en uno formal, con apertura de calles, entubado pluvial y cloacal, pavimentación, acceso al sistema eléctrico de energía y, por supuesto, con propietarixs e inquilinxs que pagasen los impuestos y servicios que requiere el habitar la ciudad más rica del país. Así lo explicaba el secretario en una entrevista que le realizaron para el diario *La Nación*: “Lo importante es que todxs pagan. Siempre planteamos que como gobierno tenemos que dar las mismas posibilidades a todxs lxs vecinxs, pero que debe haber responsabilidades de la otra parte” (*La Nación*, 11/10/2017), y así era ratificado por el jefe de Gobierno para el mismo medio: “es conectar a la gente para que después paguen los servicios como cualquier otrx vecinx de la ciudad. O sea, el espíritu es que acá tengan los mismos derechos y las mismas responsabilidades que en cualquier otro barrio” (*La Nación*, 15/11/2017).

Lo que parecería desprenderse de estas palabras es que la única diferencia entre la ciudadanía que habita la Villa 31/31 bis y la ciudadanía que reside en los barrios formales de la ciudad, sería el pago, o no, de impuestos y servicios. Sin embargo, lxs residentes de barrios pobres, más allá de acceder a las condiciones materiales antes mencionadas, lejos están de vivir una ciudadanía con pleno ejercicio de derechos. Se trata de una ciudadanía que O'Donnell (1993) ha denominado *de baja intensidad* y que refiere específicamente a la esfera política del concepto. Esto quiere decir que, mientras se carezca de derechos tan fundamentales como el acceso a la salud, a la educación y al trabajo, el poder del voto, la aparente igualdad ante la ley y, en este caso, el acceso a la infraestructura barrial no son suficientes para vivir una ciudadanía plena.

Por este motivo, para intentar subsanar las falencias en materia de derechos sociales, económicos y culturales, la Secretaría anunció públicamente la contratación de 120 trabajadorxs sociales<sup>13</sup> que serían el *corazón del proyecto*.<sup>14</sup> Finalmente, fuimos poco más de la mitad y se nos asignaron dos tareas fun-

11 Esta conformación de los equipos en la Secretaría replica la estructura partidaria de PRO que Vommaro y Fianza describieron en una crónica para la revista *Anfibia*: “Sumamos radicales, peronistas, pero la mayoría son gente que nunca soñó con hacer política”, suele jactarse Mauricio. El objetivo era y es atraer personas “no contaminadas”, como si la política fuera un virus... también están los nuevos anónimos que decidieron involucrarse “para cambiar las cosas”. Los jóvenes que entran a PRO son parte de este universo” (Vommaro y Fianza, 2015).

12 “Mi responsabilidad y la de todo mi equipo es transformar a la 31, lo conocido como la 31, la 31 bis y el barrio Saldías, en una parte más de la Ciudad, en un barrio más de la Ciudad” (*La Nación*, 24/10/2016).

13 “[D]esde diciembre pasado [2015], 120 trabajadores sociales mantienen conversaciones con las familias del barrio. Se pretende saldar las demandas que surgieron tras esos encuentros con la construcción de un centro de salud y un centro de capacitación laboral para adultos” (*La Nación*, 24/10/2016).

14 Palabras textuales de Diego Fernández durante una capacitación previa a la inserción territorial del equipo. Año 2016.

damentales: en una primera instancia, la realización de un relevamiento socio-habitacional en todo el barrio con el objetivo de conocer a la población con la que se trabajaría en los próximos 4 años;<sup>15</sup> y en una segunda instancia, la implementación del programa de *acompañamiento familiar*, destinado a aquella población que, tras el relevamiento, sería incluida dentro del 20% más vulnerable (las variables de medición nunca nos fueron explicitadas). Sin embargo, el acompañamiento resultó ser a demanda, y así se comenzó a intervenir en problemáticas que iban desde la falta de vacantes en establecimientos educativos hasta situaciones de violencia de género de altísimo riesgo.

En los medios, lxs funcionarixs destacaban el carácter “social” del proyecto<sup>16</sup> para que la urbanización fuera de carácter integral y participativa. En la labor cotidiana, lo que se destacaba era la falta de recursos, la precariedad extrema para llevar a cabo la tarea, la ineficiencia para articular al interior de la Secretaría, y la burocratización para la articulación externa. No obstante esto, nuestra intervención profesional también nos situaba en una posición de privilegio para trabajar con lxs sujetos en aspectos más subjetivos de la vida cotidiana. Al respecto, Olejarczyk y Demoy (2017) recuperan a Guattari para explicar que

los trabajadores sociales actúan de alguna manera en la producción de subjetividad [...] Se encuentran en una encrucijada política y micropolítica fundamental. O hacen el juego a esa reproducción de modelos que no nos permiten crear salidas a los procesos de singularización o, por el contrario, trabajan para el funcionamiento de esos procesos en la medida de sus posibilidades y de los agenciamientos que consigan poner a funcionar (Guattari y Rolnik, 2013: 43).

Quizás este aspecto, tan propio del trabajo social, fue el que 2 años más tarde, en el 2018, convirtió al *corazón del proyecto* en un obstáculo para la ejecución de los planes de la Secretaría.

Hacia el año 2017, el acompañamiento familiar, que nunca había sido formalmente presentado, perdió relevancia en el organigrama de tareas y una gran cantidad de trabajadorxs sociales con dedicación exclusiva al programa fuimos incorporadxs a equipos de trabajo interdisciplinarios para trabajar en los programas de Mejoramiento de Viviendas, Reasentamientos y Afectaciones por Obras. Estos *cambios sobre la marcha* pueden ser interpretados de distintas maneras; por un lado, podría rescatarse la flexibilidad de la institución para adaptarse a los cambios que le demandaba el territorio y la tarea en sí, algo propio de la planificación estratégica (Matus, 1987); pero, por otro lado, habiendo participado en la ejecución de la política pública “desde adentro”, consideramos que estas modificaciones, en realidad, dan cuenta de la falta de planificación de quienes tomaban decisiones políticas en la SECISyU.

15 Inicialmente, el proyecto de urbanización iniciado en 2016 estaría finalizado en su totalidad en el año 2020.

16 Diego Fernández, en dos entrevistas diferentes, ha referido: “Integrar a la ciudad es integrarla socialmente, es integrarla comercialmente” Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=xOntsvlp8XM> (2017); “lo primero es trabajar con la gente y conocer a la gente. Lo que tenemos que hacer es que los chicos que nacen en la 31, nazcan con las mismas posibilidades que los que nacen la Ciudad de Buenos Aires. Hoy eso no pasa” (*La Nación*, 24/10/2016).

En los siguientes apartados trabajaremos sobre los 3 ejes del proyecto que se mencionaron al comienzo y que servirán para profundizar aún más en las tensiones existentes entre el discurso oficial y la praxis del proyecto. Asimismo, describiremos algunas de estas modificaciones *sobre la marcha* para poder desandar el imaginario construido mediante el relato, y así comprender sus limitaciones al momento de llevarse a la práctica. Es a partir de este análisis que consideramos que se podrá visualizar y comprender por qué los meses de espera, la incertidumbre, y la falta de información, no fueron parte de la planificación estratégica de la SECISyU, sino el modo que encontraron sus funcionarixs para garantizar la continuidad del proyecto.

## Mejoramiento de Viviendas: la prueba piloto de la G1

El programa Mejoramiento de Viviendas (MdV) fue uno de los pilares sobre los que se apoyó la SECISyU para avanzar en la Villa 31/31 bis con el proyecto de urbanización en todo el barrio. Según la información que figura en la página de la Secretaría,

a través del Mejoramiento Integral de Viviendas abordamos manzanas completas, mejorando tanto el interior como el exterior de las casas para que sean seguras, accesibles y adecuadas. La participación de las familias es fundamental durante todo el proceso, manteniendo encuentros individuales y colectivos donde los vecinos toman decisiones respecto a sus viviendas y manzanas.<sup>17</sup>

Se trataba de un programa ambicioso, que no implicaba ningún costo para las familias (al menos al principio) y que se pretendía extender a todos los sectores del barrio. Sin embargo, las limitaciones no tardaron en aparecer.

MdV comenzó a trabajar a mediados de 2016 en lo que sería su prueba piloto: la manzana G1 del sector Playón Oeste, elección que no pareciera haber sido azarosa, ya que se trata de una manzana con mucha visibilidad, tanto hacia el interior del barrio, debido a su cercanía con el paseo comercial y “El Galpón”,<sup>18</sup> así como hacia el exterior, debido a la privilegiada vista que ofrece la autopista Illia en ese tramo. Por este motivo, se deja entrever una decisión estudiada por la Secretaría para “presentarse en sociedad” y legitimar las intervenciones posteriores en el resto del barrio. Así lo expresaba Rodríguez Larreta en una entrevista: “Esta es una primera muestra de lo que apuntamos que sea todo el barrio 31. Es otro paso importante para transformar esta zona de la ciudad en un barrio más; esta puede ser una peluquería de cualquier barrio de la Ciudad” (*Télam*, 19/04/2017).

17 Información disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/jefaturadegabinete/secretaria-de-integracion-social-y-urbana/mejoramiento-integral>

18 “El Galpón” es un espacio del barrio en el que se encuentran todos los organismos públicos que trabajan en el barrio. Además, allí también está la salita y es donde lxs vecinxs realizan muchas de las actividades deportivas y recreativas que ofrece el GCBA. También suele ser identificado como ANSES.

Para llevar adelante el programa se conformaron equipos de trabajo compuestos por unx arquitectx y unx trabajadorx social, lxs cuales trabajaban individualmente con cada vivienda afectada y también generaban instancias colectivas de la manzana que, en realidad, terminaban materializándose en reuniones de carácter meramente informativo. La combinación de estas dos disciplinas trabajando en conjunto daba la impresión de un abordaje integral de las situaciones. Sin embargo, la primacía de los aspectos técnicos y de infraestructura se hacía presente en la aplicación general del programa, y relegaba a lx trabajadorx social a la tarea asistencialista, como, por ejemplo, la gestión administrativa de subsidios habitacionales transitorios, para los cuales no existía una articulación institucional previa y, por lo tanto, se demoraban más de lo previsto o aparecían trabas burocráticas que entorpecían y dificultaban la gestión. El siguiente fragmento, extraído de una nota del diario *La Nación*, da cuenta de la prioridad que tenían los aspectos técnicos y de infraestructura:

Para que el programa de Mejoramiento de Viviendas se lleve a cabo los vecinos deben estar de acuerdo y firmar un acta compromiso para mantener luego el inmueble. Si dan el sí, los arquitectos realizan un relevamiento técnico socio-habitacional en cada unidad funcional y de ahí queda establecido qué grado de intervención tendrá el espacio de acuerdo a las necesidades y cuestiones estructurales. El proceso de mejora se apoya sobre los siguientes ejes: redistribución interna, iluminación, ventilación, tendido de red eléctrica, accesibilidad y terminaciones (*La Nación*, 19/04/2017).

Lxs trabajadorxs sociales ni siquiera aparecemos mencionadxs, a pesar de ser quienes confeccionábamos los informes socio-habitacionales referidos.

El resultado de esta prueba piloto fue el mejoramiento de 79 casas y comercios que fueron inaugurados con gran presencia mediática por lxs funcionarixs de la SECISyU. La cobertura de los medios daba cuenta de la conformidad de lxs vecinxs con respecto a sus nuevas viviendas o comercios, y hasta los organismos de la sociedad civil que hasta el momento se habían mostrado muy críticos del proyecto general, como es el caso de ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia), destacaban tímidamente los resultados en la G1: “Valoramos estas intervenciones públicas. Pero desconocemos el plan integral y cómo estas obras garantizan el proceso de integración” (*La Nación*, 20/04/2017). Más allá de que su aspecto “integrador” no estaba del todo claro, o que quedaba reducido a una concepción fiscalista, en tanto se piensa que cambiando la forma, la trama de la villa, para que sea similar a la del resto de la ciudad, automáticamente va a suponer una integración en otros sentidos, el programa tenía limitaciones propias que comenzaron a aparecer cuando se intentó replicar la G1 en otros sectores del barrio.

Comenzar por la manzana G1 fue una buena apuesta para mostrar de qué se trataba el programa, ya que, además de su ubicación estratégica, estaba conformada por construcciones regulares y asentada en un playón utilizado para estacionamiento, lo que permitió una intervención rápida y sin mayores dificultades. Sin embargo, al intentar trasladar el sistema a otras manzanas más “complejas”, emergieron obstáculos y conflictos que en la G1 no habían tenido mayor trascendencia, ni habían impedido que la

obra avanzara. En manzanas como la 14, del sector Cristo Obrero, las intervenciones integrales se vieron limitadas, entre otras cuestiones, por la irregularidad de las construcciones originales, por la organización y resistencia barrial, y por la falta de recursos económicos para garantizar la movilidad de los grupos familiares el tiempo que dure la obra. La Secretaría había lanzado un programa con una serie de características que luego no pudo sostener, y quienes tuvieron que lidiar con esos “cambios en la marcha” fueron lxs trabajadorxs que se encargaron de comunicar, una y otra vez, las modificaciones que se realizaban sobre las bases y condiciones. Esta ambigüedad en la información generaba malestar y desconfianza, dificultando la tarea cotidiana y fomentando el miedo y la incertidumbre en lxs vecinxs:

No tengo confianza, tengo miedo de quedarme sin mi casa, pasé muchísimos años de mi vida trabajando para tener este lugar. Ya estoy vieja y casi no veo, no quiero lidiar con la incertidumbre de no saber qué hacer mientras la casa está en obra. Y mucho menos, irme de aquí, aunque me digan que vuelvo en 15 días, ya no creo en nada ni en nadie.<sup>19</sup>

A lo largo del 2017 los conflictos y dificultades se fueron replicando en el resto de las manzanas seleccionadas para intervenir (la 12 en Cristo Obrero, la 5 en Güemes, etc.), y si bien el programa de Mejoramiento Integral de Viviendas no desapareció, la creación de los programas “Mejoramientos de Exteriores” y “Manos a la Obra”<sup>20</sup> lo desplazaron completamente de su rol protagónico. En consecuencia, el cambio sustancial que se avizoraba para el barrio, gracias a la cobertura mediática que había tenido la G1, no fue más que otro anuncio contrastado con la realidad devaluada de los mejoramientos, ahora conocidos como “lavadas de cara” por parte de vecinxs y trabajadorxs de base de la SECISyU.

## **La nueva traza de la Illia y el parque en altura, ¿necesario para la urbanización?**

La modificación de la traza de la Autopista Illia fue una de las obras anunciadas que más sorpresa y revuelo causó, no solo porque implicaba una costosa inversión en ingeniería frente a algo que no se percibía como necesario para la urbanización, sino también por la necesidad que traía aparejada de relocalizar a 1200 familias que vivían debajo de ella.

En aquel entonces, año 2016, lxs funcionarixs aseguraban que era una obra fundamental para integrar definitivamente el barrio; actualmente, la obra se encuentra frenada desde septiembre de 2018 debido a “la priorización de otras obras viales que ya se están ejecutando” (*Perfil*, 16/06/2018).

En este apartado haremos hincapié en la forma de presentar este proyecto desde el discurso hegemónico, y en las tensiones que generó dentro del barrio de cara al proceso de urbanización. Además,

19 Palabras de una vecina del barrio (*Clarín*, 19/04/2017).

20 Información sobre los programas disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/jefaturadegabinete/secretaria-de-integracion-social-y-urbana/habitat-0>

buscaremos ejemplificar cómo las decisiones y omisiones de lxs funcionarixs de la Secretaría ponen en evidencia los efectos disciplinadores antes mencionados.

En la planificación oficial se proyectaba que el traslado de la autopista implicase la construcción de una nueva traza cuyo recorrido sería paralelo a las vías del Ferrocarril San Martín, y que la actual, que divide aérea y simbólicamente la Villa 31 de la 31 bis, dejase de funcionar para el tránsito automotor y se convirtiera en un parque lineal en altura que ampliara el espacio verde del barrio y funcionara para facilitar el acceso al transporte público. En este sentido, Franco Moccia, ministro de Desarrollo Urbano y Tránsito Local, declaraba en 2017: “el plazo de la obra termina en octubre de 2018 y ahí empieza el trabajo del parque lineal, que contará con espacios verdes, bicisendas y transporte público” (*La Nación*, 21/02/2017). El proyecto contaba con el respaldo de Rodríguez Larreta, quien aseguraba que sin este “no se puede urbanizar la Villa 31. Es lo más lógico, lo más realista y lo más barato que se puede hacer” (*La Nación*, 21/02/2017). Sin embargo, esta afirmación contradice el anteproyecto (Fernández Castro, 2010) sobre el que se apoya la Ley N° 3343, en el cual no se menciona el corrimiento de la traza como una *necesidad* para la urbanización. A su vez, la planificación también contemplaba la relocalización de, aproximadamente, 1200 familias residentes en el sector Bajo Autopista; estas personas serían reubicadas en viviendas nuevas, construidas sobre unos terrenos comprados a la empresa YPF que formaban parte del polígono de la villa. El espacio que quedaría deshabitado, debajo de la traza ociosa, sería utilizado para la construcción de comercios y equipamiento público-social. No obstante esto, actualmente, y a pesar de los avances en la construcción de las viviendas, el proceso de relocalización se encuentra en *stand-by*.

Los medios hegemónicos,<sup>21</sup> en tanto voceros oficiales de la urbanización de la SECISyU, han embellecido el proyecto de corrimiento de la Autopista Illia, quitándole su carácter conflictivo y omitiendo las dificultades que se presentaron. En el año 2016, un periodista de LN+ se anticipaba a la presentación oficial y afirmaba que “el problema no eran las casas, era una autopista en el medio de un barrio. Entonces el proyecto es... Dejan esa traza de la Autopista Illia cerrada a los autos, como un paseo urbano. Va a ser el High Line de Buenos Aires” (*La Nación*, 24/10/2016); resaltaba esta propuesta como la más vistosa para el turismo y el marketing político, así como también aseguraba que no implicaría la relocalización de viviendas. El 21 de febrero de 2017, un día después de la presentación oficial,<sup>22</sup> el mismo medio, pero en esta ocasión a través de su plataforma gráfica/digital, daba a conocer todos los detalles del proyecto (cantidad de kilómetros, costo, etc.) con un video explicativo.<sup>23</sup> Allí se hacía hincapié en las discusiones de profesionales acerca de los efectos urbanos que tendría esta nueva traza, en tanto favorecería el ingreso de vehículos a la ciudad en detrimento del transporte público. Sin embargo, seguían sin mencionarse las implicancias de esta obra en el proceso más amplio de urbanización que ya se estaba desarrollando.

21 Se hace referencia a aquellos medios de comunicación que se encargan de la difusión y consolidación de una determinada visión del mundo, que expresa los intereses de una minoría pero se manifiesta como los intereses de todxs. Esta cosmovisión de la realidad es aprehendida por los sectores subalternos a través del sentido común (Gramsci, 1999).

22 La presentación oficial del cambio de la traza de la Au. Illia se realizó el 20 de febrero de 2017 en la sede central de la Jefatura de Gobierno porteño.

23 Ver video en: <https://www.lanacion.com.ar/1986445-la-nueva-illia-tendra-cuatro-ingresos-a-la-ciudad-y-800-metros-correran-a-nivel> (2017).

En esta breve descripción del tratamiento mediático se han omitido, al menos, tres situaciones: en primer lugar, la obligatoriedad de que la modificación de la traza fuera tratada en la Legislatura Porteña, ya que no formaba parte del anteproyecto sobre el que se apoya la Ley N° 3343; en segundo lugar, la necesidad de relocalizar 110 familias del sector Cristo Obrero que en el proyecto inicial no se veían afectadas; y en tercer lugar, la falta de información respecto de las 1200 familias que vivían en Bajo Autopista y que deberían ser relocalizadas en los terrenos de YPF. Retomar estas situaciones nos permitirá mostrar que, en este caso, tampoco alcanzó con el embellecimiento y el blindaje mediático; para que la Secretaría pudiera avanzar con su proyecto tuvo que recurrir a los *cambios sobre la marcha*, a la sensación de incertidumbre, a la desinformación, y hasta a la coacción, generando efectos disciplinadores sobre lxs habitantes del barrio y, en distinta medida, sobre sus trabajadorxs de base.

Comenzaremos con el tratamiento del proyecto en la Legislatura, ¿qué pasó allí? De acuerdo a lo establecido por la Ley N° 3343, los lineamientos relativos a la urbanización deben definirse en una Mesa de Gestión y Planeamiento Multidisciplinaria y Participativa, que está conformada por organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil y vecinxs del barrio. Teniendo en cuenta la magnitud de la obra y las implicancias que tendría sobre el barrio, el proyecto debería haberse discutido en la Mesa antes de ser presentado a votación en la Legislatura. Sin embargo, esto no ocurrió y la modificación de la traza salió “de manera exprés” en diciembre de 2016, desoyendo el reclamo legítimo de lxs vecinxs que decían “NO a la autopista, SÍ a la urbanización con participación popular”.<sup>24</sup> Fue el primer (mal) augurio de cómo sería el largo proceso de urbanización diseñado por la SECISyU, signado por la falta de participación popular, las idas y vueltas en la toma de decisiones, y la desinformación generalizada. A su vez, la Ley N° 5733 que aprobaba la modificación de la traza también disponía que el GCBA debía garantizar una solución habitacional definitiva a quienes se vieran afectadxs por las obras de la nueva autopista. Esto nos introduce en el segundo punto omitido por los medios y que ni siquiera la Secretaría tenía previsto en su master plan original: la relocalización de 110 familias del sector Cristo Obrero (manzanas 104 y 12) en viviendas nuevas ubicadas en otra zona del mismo sector.

El equipo para trabajar estas primeras relocalizaciones fue conformado en octubre de 2016 y estaba compuesto, mayoritariamente, por trabajadorxs sociales. En un principio, no fue un proyecto priorizado por la Secretaría, y fueron lxs trabajadorxs de base quienes tensionaron al interior para que se realizaran acciones que acompañasen el empadronamiento y la presentación de las tipologías de vivienda. Dicha presentación aconteció en marzo de 2017 y sembró más dudas que certezas, las cuales se acrecentaron con el paso del tiempo y, sumado a la falta de respuestas, encendieron la chispa de conflictividad en el sector. Asimismo, en mayo del mismo año, y sin previo aviso, se comunicó la necesidad de realizar dos relocalizaciones transitorias de carácter urgente para que AUSA, empresa a cargo de la construcción de la autopista, pudiera edificar un pilote de la nueva traza. Lxs funcionarixs trasladaron esta urgencia a lxs trabajadorxs pero sin brindar herramientas para su resolución, ya que, hasta ese momento, la SECISyU no disponía de viviendas transitorias. Es decir, había que informar-

24 Consigna de la movilización a la Legislatura Porteña, con corte de la Au. Illia, realizada por lxs vecinxs de la Villa 31/31 bis el 29 de noviembre de 2016.

les a dos familias que debían retirarse de sus respectivos hogares para que los mismos pudieran ser demolidos, y que no existía ninguna solución habitacional para el “mientras tanto”, solo la promesa de una vivienda definitiva en el año 2018. Este tipo de situaciones, con tiempos impuestos por la empresa, han sido una constante en el proceso y han generado importantes contratiempos para la tarea de lxs trabajadorxs, ya que debilitaron los vínculos de confianza que trabajosamente se habían construido con las familias. Finalmente, en junio de 2017, se realizaron las mudanzas transitorias a un espacio adquirido por el GCBA dentro de la villa;<sup>25</sup> sin embargo, esta intervención estuvo plagada de irregularidades tales como que una familia durmiera en la casa de una trabajadora bajo presión de funcionarixs; o que la Secretaría alquilase un departamento mediante Airbnb<sup>26</sup> para trasladar a esa familia posteriormente (luego de descartar la opción de pasar unas noches en el Hotel Sheraton de Retiro); o lo que en términos de un trabajador de la SECISyU se trató de “intercambios de changos de víveres por condiciones habitacionales”.<sup>27</sup> Estos métodos, que en muchos casos rozaron la coacción, sofocaron cualquier posibilidad de resistencia por parte de lxs vecinxs.

Posteriormente, en noviembre de 2017, se realizaron las mudanzas definitivas de las primeras 35 familias a relocalizar. A diferencia de las 2 mudanzas transitorias, estas 35 se desarrollaron en un marco de alta disconformidad por parte de la población afectada. En palabras de una vecina: “no hubo participación alguna de vecinxs”, luego de que “el año pasado –desde el Gobierno– presentaran el proyecto de ley de ampliación de la autopista Illia que fue aprobado... Ninguna de las familias que estamos acá quiere irse. Hace años que estamos; hay gente que construyó sus casas”, y señaló también el malestar con respecto a las construcciones:<sup>28</sup> “muchas familias viven en casas de materiales y nos quieren mandar a otras de durlock y chapa (y) nos quieren hacer pagar la tierra y que la escritura sea de 30 años” (*Clarín*, 11/10/2017).

Actualmente, como hemos mencionado, el traslado de la autopista se encuentra suspendido. Sin embargo, la SECISyU ha relocalizado a las 110 familias de Cristo Obrero recurriendo a traslados transitorios irregulares, manejo discrecional de la información y hasta desalojos forzosos.<sup>29</sup>

El tercer y último aspecto que trae aparejado el corrimiento de la Illia, y que llamativamente tiene una cobertura mediática casi nula, es la relocalización de, al menos, 1200 familias que viven debajo de la autopista. Si nos detenemos en los hechos, la SECISyU presentó oficialmente el proyecto de la nueva traza sin que lo acompañara ningún programa para abordar los reasentamientos ya anunciados. Ahora bien, ¿qué hay detrás de los hechos? La falta de un programa pudo haber sido producto de la

25 Para comprar viviendas dentro de la villa, como no existe la titularidad, el GCBA debió formular la Resolución N° 208. La misma fue utilizada en distintas ocasiones y de manera discrecional. Texto disponible en: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/343733>

26 Airbnb es una plataforma digital internacional para alquilar cuartos o viviendas de manera temporal y sin garantía. Es muy utilizada por viajers.

27 Hace referencia a ciertos acuerdos informales donde los funcionarixs negociaban con bolsas de comida la falta de respuesta sobre las condiciones habitacionales de la vivienda transitoria. Recuperado de cuaderno de campo.

28 Cuando la vecina habla sobre los materiales de las nuevas construcciones está refiriéndose al sistema constructivo conocido como *steel framing*, el cual fue ampliamente rechazado por lxs habitantes del barrio debido al desconocimiento que se tiene del sistema y, fundamentalmente, debido al poder simbólico que tiene la casa de ladrillo y material para quienes levantaron las suyas con esfuerzo y sacrificio.

29 Al respecto, el CELS publicó en 2018: “A partir del desalojo en la Villa 31: los conflictos se resuelven con más participación”.

falta de planificación, de una intención por evitar tensionar el vínculo con el territorio, o bien, de una decisión política premeditada. El punto es que la presentación del proyecto de traslado de la Autopista Illia había llegado a oídos de todos los habitantes del sector y el clima que se vivía era de una incertidumbre total. ¿Nos trasladarán? ¿Por qué nos sacan si la autopista no va a funcionar más y nosotros vivimos bien? ¿Yo, que no tengo de techo la Illia, también me tengo que ir? ¿A dónde nos van a llevar? ¿Nuestras casas van a ser de durlock como las del fondo y nos van a mandar ahí?,<sup>30</sup> eran algunas de las preguntas que los trabajadorxs escuchábamos en el territorio mientras implementábamos el Programa de Acompañamiento Familiar y la Secretaría seguía postergando el trabajo sobre Reasentamiento. Por este motivo, y sabiendo las dificultades que enfrentaríamos a la hora de llevar a cabo la tarea, los trabajadorxs de base coincidimos en la necesidad de impulsar un abordaje con las familias del sector Bajo Autopista y comenzar a dar algún tipo de respuesta institucional.

Al igual que en el resto de la villa, este sector había sido relevado por los trabajadorxs sociales de la SECISyU entre enero y julio de 2016. Si bien no se trató de un censo, la ficha de relevamiento era muy similar y generó confusión en la población: la mayoría de los vecinxs respondió con la certeza de que se trataba de un censo más. El objetivo del relevamiento era que la Secretaría pudiera obtener una “primera foto” de las personas que vivían en la 31 y así comenzar a trabajar en función de ello. Sin embargo, a fines de 2016, y *prácticamente 2 años antes de la fecha en la que se proyectaban las relocalizaciones*, los funcionarixs decidieron que también era necesario llevar a cabo un primer empadronamiento de la población. Este censo fue solicitado a la Dirección de Estadísticas y Censos de la Ciudad y su importancia radicaba, ni más ni menos, que en la adquisición del derecho a una solución habitacional para quienes fueran empadronadxs.

Dicho empadronamiento estuvo plagado de inconsistencias. Por un lado, la situación de inquilinato que primaba en el sector (más del 60%<sup>31</sup> de la población) dificultaba mucho la tarea de censar, ya que muchos inquilinxs decidían no hacerlo por miedo a las represalias que pudieran sufrir por parte de los propietarixs. A su vez, al tratarse de población inquilina en condiciones irregulares, la rotación era constante, sobre todo a partir de la intervención estatal a través del empadronamiento, que generó una valorización de la propiedad en el sector, un aumento de los alquileres hasta en un 100%,<sup>32</sup> y un incremento en la incertidumbre acerca del pago y la tenencia de las viviendas nuevas. Por otro lado, los contornos a censar respecto del espacio aéreo que continuaba el tablero de la autopista no estaban delimitados (primero fueron 3 m, luego 6, luego 12 y nuevamente 6). Como consecuencia, quienes estaban encargadxs del empadronamiento cometieron muchos errores y los reclamos por parte de los vecinxs no tardaron en aparecer. El resultado de todo esto fue el incremento constante y paulatino de la incertidumbre y la conflictividad en el sector. La respuesta de la Secretaría fue la creación de una

30 Preguntas destacadas en cuaderno de campo de trabajador de base.

31 Porcentaje obtenido a partir del análisis de los datos arrojados por el empadronamiento de habitantes en el sector Bajo Autopista. No existen datos oficiales.

32 En el año 2017, en una reunión de vecinxs propuesta por funcionarixs de la SECISyU, una vecina manifestaba “mi alquiler subió de \$2.500 a \$4.000 y encima no tenemos trabajo. Además, si me voy, nadie me alquila con mis hijos”.

Mesa de Reclamos que, hasta marzo de 2018,<sup>33</sup> no había dado ninguna solución satisfactoria a los reclamos desesperados de lxs vecinxs; es decir, mientras familias completas eran expulsadas de sus viviendas, desde la SECISyU se solicitaban datos personales y se pedía *un poco de paciencia*, a la vez que muchxs de lxs trabajadorxs con quienes las familias se referenciaban directamente éramos despedidxs en un marco de alta conflictividad gremial. Al respecto, Auyero plantea:

El principal efecto positivo (de hacer esperar a los pobres) es la creación cotidiana de sujetos que saben que cuando interactúan con las burocracias estatales tienen que cumplir pacientemente con los requisitos arbitrarios, ambiguos y siempre cambiantes que impone el Estado (2013: 24).

La incertidumbre y desconfianza de lxs sujetos estaba justificada, la espera sin respuestas a la que eran sometidxs guardaba una relación directa con la única certeza que tenía la Secretaría: el master plan solo contemplaba la construcción de 800 viviendas, y en el padrón (incompleto) ya se registraban más de 900 familias.<sup>34</sup> Esto significaba que las viviendas nuevas no iban a alcanzar, y que la promesa de una solución habitacional para todxs ya no era suficiente para contener el descontento social.

En síntesis, podemos ver que la presentación en los medios, a partir del discurso oficial, nos muestra una imagen de la urbanización que sería favorable para la población de la villa; una urbanización sin conflictos, sin vulneraciones de derechos, es decir, sin cuestionamientos al GCBA. No obstante, si observamos la praxis del proyecto, la urbanización “desde adentro”, lo que se manifiesta es la falta de planificación, el desconocimiento de las necesidades y características de lxs habitantes y la falta de consideración de sus deseos y exigencias; si se logra ver más allá del imaginario que la SECISyU buscó construir en torno al proyecto, se hacen presentes los efectos disciplinadores de largos meses de incertidumbre, la falta de respuestas, los *cambios sobre la marcha* y la cosificación de lxs habitantes, que no tenían más alternativa que acomodarse a los cambiantes designios de la implementación.

## El Polo Educativo: la imagen de la integración social

La propuesta de integración social que utilizó el GCBA para difundir la política de urbanización de la Villa 31/31 bis, tuvo como pilar fundamental, además de lxs 120 trabajadorxs sociales presentadxs como el *corazón del proyecto*, la construcción de un Polo Educativo que incluyera al Ministerio de Educación de la Ciudad. En este sentido, Diego Fernández explicaba la necesidad de la nueva sede a partir de una idea que mencionamos previamente: *la integración de la ciudad al barrio* (*La Nación*, 24/10/2016), y que Horacio Rodríguez Larreta se encargaba de reforzar: “Vamos a empezar a llamar

33 Se toma esta fecha como referencia última ya que posteriormente fuimos despedidxs del organismo y no contamos con información fehaciente de cómo continuó funcionando la mesa.

34 Más allá del empadronamiento de 2016, para diseñar el masterplan la SECISyU contaba con los datos del censo realizado en 2009, los cuales arrojaban una población estimada de 1200 personas en Bajo Autopista (Dirección General de Estadística y Censos del GCBA, 2009).

Barrio 31, como un barrio más de la ciudad, donde el proyecto del Polo Educativo es una parte ¿no? Aquí vamos a hacer 6 escuelas pero además mudar el Ministerio de Educación”.<sup>35</sup>

En contraposición a ello, la presentación oficial del proyecto daba a conocer que el Polo contaría con el Ministerio y solo tres establecimientos educativos más (una escuela inicial, una escuela primaria y un centro de apoyo para personas que desearan terminar el nivel secundario). Además, se generarían 2.920 vacantes y se sumarían los establecimientos ya existentes (La Banderita y Padre Mugica), que funcionan con estudiantes en los tres niveles. Este proyecto también se edificaría en el terreno comprado a YPF, cuyas obras comenzarían en 2017, según el diario *La Nación* (11/08/2016), y estarían finalizadas para 2019. En la actualidad, el GCBA refiere haber alcanzado a cumplir con el 36% de la obra.<sup>36</sup> De esta manera, podemos ver que el proyecto del Polo Educativo es presentado como una acción excepcional en la defensa por el derecho a la educación, pero contrasta con los datos de la gestión en los últimos 9 años de gobierno.<sup>37</sup> En efecto, el discurso y la praxis comienzan a presentar unas contradicciones que se irán vislumbrando a medida que nos adentremos en la ejecución de este proyecto.

En primer lugar, retomaremos uno de los conflictos más importantes que se desató entre el GCBA y la comunidad educativa, directamente relacionado con la accesibilidad a la educación dentro del barrio. Se trata del conflicto con el complejo educativo “La Banderita”, a mediados del año 2017, a partir de la decisión del Ministerio de Educación y la SECISyU de cerrarlo durante el año 2018 para construir, en ese mismo predio, un segundo Polo Educativo (a pesar de que todavía no se había construido el primero). Este proyecto, que nuevamente omitía la participación popular en las decisiones sobre la urbanización, descartaba la presentación realizada en la Legislatura Porteña, por parte de la comunidad educativa, de un proyecto de Polo Educativo cuya construcción no implicase el traslado de la cursada, incrementara la cantidad de vacantes y mejorase sustancialmente las condiciones de infraestructura (*Parlamentario*, 11/07/2016). Por su parte, lxs funcionarixs a cargo de la presentación del proyecto plantearon que únicamente realizarían reuniones de carácter informativo con la comunidad educativa, las cuales serían fraccionadas por niveles y con un máximo de 20 personas presentes (incluyendo autoridades escolares, docentes y familiares de lxs estudiantes).<sup>38</sup> Esto puso un límite a la participación que se tradujo en altos niveles de incertidumbre, ya que la información expresada nunca llegaba a todxs de la misma manera ni al mismo tiempo.

Finalmente, el 3 de octubre de 2017, y sabiendo cuál sería el espacio físico donde se desarrollaría la cursada (ubicado en Av. Castillo) en 2018, se realizó un abrazo simbólico a “La Banderita” en protesta contra el traslado. Según el diario *La Nación*,

35 Declaración del Jefe de Gobierno porteño, el 10 de agosto de 2016, en el marco de la presentación de los nuevos 15 compromisos de la gestión del GCBA, evento desarrollado en la Villa 31/31 bis

36 Dato actualizado al 13 de abril de 2019. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/compromisos/mudar-el-ministerio-de-educacion-al-barrio-31>

37 Horacio Rodríguez Larreta ha sido Jefe de Gabinete de Ministros durante 8 años, y hoy ocupa el máximo cargo ejecutivo de la Ciudad. Por su parte, Diego Fernández, Secretario de Integración Social y Urbana, anteriormente se ha desempeñado como jefe de gabinete del Ministerio de Educación entre 2010 y 2015.

38 Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=W7KnlDfXiqg&feature=youtu.be> (2017).

la comunidad educativa considera que el edificio (al que se mudaban), que califican como “galpón”, no cumple con requisitos fundamentales para albergar a lxs alumnx. Y recuerdan que el Ministerio de Educación había prometido que no iban a tener que mudarse durante la construcción del polo. Se había hablado de una construcción por etapas, en tres años (*La Nación*, 05/10/2017).

Por su parte, la Mesa de Trabajo por el Polo Educativo Retiro manifestó que otra de las cuestiones por la que se rechazaba la mudanza era la pérdida de 120 vacantes del nivel inicial y 147 de nivel primario. Además, el espacio a donde se iba a trasladar la cursada no convenía a vecinxs de la villa, ya que las condiciones de infraestructura no estaban dadas, y referían que el sector del barrio presentaba altos niveles de conflictividad (*La Nación*, 05/10/2017).

A pesar de la relevancia del conflicto y de los avatares que significaba para el desarrollo del proyecto de urbanización de la Villa 31/31 bis, el Jefe de Gobierno porteño, en declaraciones para el programa Mesa Chica de LN+ el día 15 de noviembre del 2017, manifestaba que el problema por el cual el 72% de la población de la villa no accedía a la educación secundaria se debía a la falta de instituciones educativas públicas dentro del barrio, y planteaba que la solución era la construcción del Polo Educativo (*La Nación*, 15/11/2017). En esta entrevista no fue consultado por el conflicto y nuevamente se soslayaban las tensiones inherentes a las decisiones de gestión sin la participación de la ciudadanía.

Las decisiones en torno a este conflicto ponen de manifiesto, una vez más, que la disolución de espacios participativos, la toma de decisiones sin garantizar instancias de consulta, y el ocultamiento de las tensiones existentes con el territorio y sus habitantes fueron prácticas recurrentes de la SECISyU/GCBA. Esto se condice con una idea central expresada por Diego Fernández en una mesa con trabajadorxs del organismo, quien al ser consultado por las vulneraciones de derechos que implicaban las intervenciones que se estaban llevando a cabo, respondió que era normal vulnerar derechos en el proceso pero que en *la meta* estos derechos iban a resarcirse, e incluso lxs habitantes iban a acceder a muchos más derechos.<sup>39</sup>

## Algunas consideraciones

A lo largo del presente trabajo hemos abordado la política de urbanización de la Villa 31/31 bis desde distintos niveles de análisis. Muchas cosas quedaron afuera por cuestiones de extensión y tiempos, pero se trata de un esbozo de lo que fueron los primeros años de la Secretaría trabajando en el territorio y de cuáles fueron las herramientas utilizadas para validar su intervención y aquietar la resistencia.

En un primer momento, realizamos un breve recorrido histórico que nos permitió revisar de qué manera la política urbana que se aplicó sobre el territorio fue un pilar fundamental para la construcción de la organización barrial en defensa de su legítimo derecho a habitar el lugar. Luego, reflexionamos

---

39 Expresión recuperada en cuadernos de campo de trabajadorxs de base.

acerca de la relevancia que adquirió el proyecto en tanto “caballito de batalla” de la gestión PRO en el GCBA. En este sentido, hicimos especial hincapié en la creación de la SECISyU como organismo con rango ministerial, con un vasto equipo de trabajo, presupuesto extraordinario y jerarquización por sobre otros proyectos del poder ejecutivo, así como también decidimos recopilar información acerca de cómo se ha conceptualizado el megaproyecto a la hora de transmitirlo a la ciudadanía que no reside dentro de la villa. Para ello recuperamos los dichos de funcionarixs del GCBA en distintos medios gráficos y audiovisuales, así como la cobertura mediática que realizaron los medios hegemónicos.

En base a nuestra experiencia y la de compañerxs de trabajo, hemos descrito el modo en que se transmitió el proyecto a lxs propixs implicadxs. Recuperamos las formas en que se presentó la urbanización a lxs trabajadorxs y analizamos las acciones y discursos dirigidos hacia lxs habitantes de la Villa 31/31 bis. Esto nos permitió contrastar la presentación oficial del proyecto con la falta de planificación, la decisión de generar un proceso sin participación popular, y la utilización de lxs trabajadorxs como *válvulas de contención*. En este sentido, cabe diferenciar la *contención* que se esperaba de nosotrxs, en tanto “corazón del proyecto”, de la *contención* que efectivamente se buscó garantizar a la ciudadanía de la Villa 31/31 bis. Para el GCBA, y la SECISyU en particular, la idea de contratar un equipo numeroso de trabajadorxs sociales era la manera de construir un Estado presente a la escucha de las problemáticas sociales que atravesaban lxs habitantes del barrio. De esta manera, mediante el “acompañamiento” (casi siempre individualizado), lo que la Secretaría esperaba de nuestra *contención* podría entenderse como un modo de desactivar posibles conflictos que cuestionasen el accionar del Estado en el territorio. Por nuestra parte, la tarea de *contener* a la población fue reinterpretada desde una mirada ética y política de la profesión. Esto nos llevó a trabajar en pos de construir canales de comunicación permanentes con lxs vecinxs para mantenerlxs informadxs respecto del proceso que se estaba llevando a cabo. Para ello, fue fundamental el trabajo coordinado con organizaciones sociales y de base, que nos permitió construir una lógica comunitaria de trabajo que trascendiera el abordaje individualizado promovido por la Secretaría.

En síntesis, consideramos que se presentó socialmente un megaproyecto ambicioso que no contempló las complejidades y dificultades del territorio, no solo en relación a lxs pobladorxs y su vínculo con el GCBA, sino también en términos de urbanismo e infraestructura; el GCBA se encontró sobre la marcha con dificultades enormes para llevar a cabo su masterplan en tiempo y forma.

A su vez, concluimos que los diferentes discursos que circularon al inicio del proyecto (2016) permitieron el ingreso del organismo al barrio con cierta legitimidad. Sin embargo, también damos cuenta de cómo, a partir del segundo año de trabajo, la impericia, la cuestionada participación, y el desconocimiento sobre el espacio de intervención desgastaron la imagen de la Secretaría e incrementaron los niveles de conflictividad y resistencia por parte de lxs vecinxs. La improvisación permanente de la SECISyU supo ser interpretada como falta de expertise, pero abraza la violencia institucional y el disciplinamiento de la ciudadanía villera, acostumbrada a tener que esperar y adaptarse a los *cambios sobre la marcha* de la política pública.

## Bibliografía

- Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Decreto N° 363/2015.
- Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ley N° 3343.
- Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ley N° 5733
- Auyero, J. (2013). *Pacientes del Estado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Centro de Estudios Legales y Sociales (2018). A partir del desalojo en la villa 31: los conflictos se resuelven con más participación. Recuperado de <https://www.cels.org.ar/web/2018/03/a-partir-del-desalojo-en-villa-31-los-conflictos-se-resuelven-con-mas-participacion/>
- Cravino, M. C. (2009). *Entre el arraigo y el desalojo, la Villa 31 de Retiro: derecho a la ciudad, capital inmobiliario y gestión urbana*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de General Sarmiento.
- (2010). La política urbana en su laberinto. En J. Fernández Castro (coord.), *Barrio 31 > Carlos Mugica. Posibilidades y límites del proyecto urbano en contextos de pobreza* (pp. 23-60). Buenos Aires: Editorial Instituto de la Espacialidad Humana.
- Diario *Clarín* (04/08/2007). Macri convoca al diálogo para erradicar la villa 31. Recuperado de [https://www.clarin.com/ediciones-antteriores/macri-convoca-dialogo-erradicar-villa-31\\_0\\_S18QmeyAFg.html](https://www.clarin.com/ediciones-antteriores/macri-convoca-dialogo-erradicar-villa-31_0_S18QmeyAFg.html)
- (19/04/2017). Con mejoras en 53 viviendas, avanza el plan para urbanizar la Villa 31 de Retiro. Recuperado de [https://www.clarin.com/ciudades/primeras-viviendas-renovadas-villa-31\\_0\\_HJ4dPWHRI.html](https://www.clarin.com/ciudades/primeras-viviendas-renovadas-villa-31_0_HJ4dPWHRI.html)
- (11/10/2017). Villa 31: entre protestas de vecinos, avanzan con la urbanización. Recuperado de [https://www.clarin.com/ciudades/villa-31-protestas-vecinos-avanzan-urbanizacion\\_0\\_ryy4lyohb.html](https://www.clarin.com/ciudades/villa-31-protestas-vecinos-avanzan-urbanizacion_0_ryy4lyohb.html)
- Diario *La Nación* (08/06/2008). Macri analiza llamar a un plebiscito sobre la urbanización de las villas. Los vecinos decidirán cómo financiarla. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/macri-analiza-llamar-a-un-plebiscito-sobre-la-urbanizacion-de-villas-nid1019498>
- (11/08/2016). Prometen que en 2019 la villa 31 será un barrio y los vecinos, propietarios. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/buenos-aires/para-2019-la-villa-31-sera-un-barrio-y-sus-habitantes-propietarios-nid1926929>
- (24/10/2016). Villa 31: proyectan terminar el plan de urbanización en tres años. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/villa-31-proyectan-terminar-el-plan-de-urbanizacion-en-tres-anos-nid1950040>
- (21/02/2017). La nueva Illia: tendrá cuatro ingresos a la ciudad y 800 metros correrán a nivel. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/buenos-aires/la-nueva-illia-tendra-cuatro-ingresos-a-la-ciudad-y-800-metros-correran-a-nivel-nid1986445>
- (19/04/2017). Villa 31: cómo quedaron las viviendas que fueron reformadas. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/politica/villa-31-como-quedaron-las-viviendas-que-fueron-reformadas-nid2013379>
- (20/04/2017). En la Villa 31-31 bis, los vecinos disfrutaron de las primeras casas refaccionadas. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/buenos-aires/en-la-villa-31-31-bis-los-vecinos-disfrutaron-de-las-primeras-casas-refaccionadas-nid2013627>
- (05/10/2017). Rechazan el traslado provisorio de una escuela de retiro. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/educacion/rechazan-el-traslado-provisorio-de-una-escuela-de-retiro-nid2069302>

- (11/10/2017). En la villa 31, estrenarán energía limpia con paneles solares. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/buenos-aires/en-la-villa-31-estrenaran-energia-limpia-con-paneles-solares-nid2071044>
- (15/11/2017). Un recorrido con Horacio Rodríguez Larreta por la Villa 31, como nunca se vio. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/buenos-aires/un-recorrido-con-rodriguez-larreta-por-la-villa-31-como-nunca-se-vio-nid2082403>
- Diario *La Política Online* (12/09/2013). Michetti propuso vender la Villa 31 y desató un escándalo en la Legislatura. Recuperado de <https://www.lapoliticaonline.com/nota/nota-93737/>
- Diario *Parlamentario* (11/07/2016). El FpV propone la creación de un polo educativo para la villa 31. Recuperado de <http://www.parlamentario.com/noticia-93322.html>
- Diario *Perfil* (16/06/2018). Frenan hasta 2019 las obras para mover la autopista Illia. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/frenan-hasta-2019-las-obras-para-mover-la-autopista-illia.phtml>
- Diario *Télam* (19/04/2017). Presentaron las primeras remodelaciones de las casas del Plan de Urbanización de la Villa 31. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201704/186208-urbanizacion-villa-31-remodelaciones.html>
- Dirección General de Estadística y Censos del GCBA (2009). Censo de hogares y población. Villas 31 y 31 bis. Recuperado de [https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/villa\\_31\\_y\\_31\\_bis\\_2009\\_abril.pdf](https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/villa_31_y_31_bis_2009_abril.pdf)
- Epstein, M. (2010). De qué hablamos cuando hablamos de memoria. En J. Fernández Castro (coord.), *Barrio 31 > Carlos Mugica. Posibilidades y límites del proyecto urbano en contextos de pobreza* (pp. 78-83). Buenos Aires: Editorial Instituto de la Espacialidad Humana.
- Fernández Castro, J. (2010). *Barrio 31 > Carlos Mugica. Posibilidades y límites del proyecto urbano en contextos de pobreza*. Buenos Aires: Editorial Instituto de la Espacialidad Humana.
- Fidanza, A. y Vommaro, G. (2015). La cara bonita de la nueva derecha. *Revista Anfibia*. Recuperado de <http://revistaanfibia.com/cronica/la-cara-bonita-de-la-nueva-derecha/>
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones ERA.
- Herzer, H. (2008). Acerca de la gentrificación. En *Con el corazón mirando al Sur*. Buenos Aires: Ed. Espacio.
- Infojus Noticias (2014). Villa 31: una historia de resistencia barrial bajo el sonido de las topadoras. Recuperado de <http://www.infojusnoticias.gov.ar/opinion/villa-31-una-historia-de-resistencia-barrial-bajo-el-sonido-de-las-topadoras-77.html>
- Matus, C. (1987). Planificación y gobierno en *Adiós, señor presidente*. Caracas: Editorial Pomaire.
- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, 128, 62-87. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/instituciones/odonnelpoliarquiaII.pdf>
- Olejarczyk, R. (2019). Tensiones e incomodidades de los trabajadores de trinchera en el proceso de implementación de una política de construcción de viviendas. En G. Jajamovich y L. Menazzi (comps.), *Saberes sobre la ciudad: profesionales, técnicos, funcionarios y agencias estatales en la producción del espacio urbano*. Buenos Aires: Editorial Teseopress. (En prensa).
- Olejarczyk, R. y Demoy, B. (2017). Habitar la trinchera: potencia y política en el Trabajo Social. *Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social*, 1, 13-28. Recuperado de [https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/3.Habitar%20la%20trinchera\\_0.pdf](https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/3.Habitar%20la%20trinchera_0.pdf)

- Ons, M. (2018). La ley de urbanización de la Villa 31-31 bis en la Ciudad de Buenos Aires. El debate parlamentario y público en torno a su sanción y aplicación (2007-2015). *Revista Quid*, 16(9), 184-196. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/quid16/article/view/2898>
- Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES*, 3(2).
- Snitcofsky, V. (2013). Organización territorial y continuidad histórica: aportes a la luz de los congresos nacionales del Movimiento Villero Peronista (1973 y 1974). *Revista Trabajo y Sociedad*, 22, 377-393. Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/22%20SNITCOSKY%20organizacion%20villa.pdf>
- (2015). *Villas de Buenos Aires. Historia, experiencia y prácticas reivindicativas de sus habitantes (1958-1983)*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6008/uba\\_ffyl\\_t\\_2015\\_82799.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6008/uba_ffyl_t_2015_82799.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Todo Noticias (2016). Larreta le pegó a Cristina por el acto que hizo en la villa 31: “Yo voy todas las semanas sin bombos”. Recuperado de [https://tn.com.ar/politica/larreta-le-pego-cristina-por-el-acto-que-hizo-en-villa-31-yo-voy-todas-las-semanas-sin-bombos\\_697518](https://tn.com.ar/politica/larreta-le-pego-cristina-por-el-acto-que-hizo-en-villa-31-yo-voy-todas-las-semanas-sin-bombos_697518)

# Criar y cursar en la UNPAZ

Una experiencia de  
investigación en el marco  
de la materia Psicología  
General y Evolutiva de la  
carrera de Trabajo Social



*Lic. María Julieta D'Avirro y Lic. Bárbara Rodríguez  
(UNPAZ-UBA) [julietadavirro@hotmail.com](mailto:julietadavirro@hotmail.com)*

## La democratización de las universidades públicas: un cambio demográfico

La educación pública y gratuita es y será una de las características más sobresalientes de la estructura educativa de nuestro país, un tesoro envidiado y anhelado por muchos países del mundo. Pero ni la gratuidad ni su carácter público fueron garantía durante décadas de un acceso equitativo e inclusivo. No fue hasta que se inició un verdadero proyecto de democratización de la universidad pública que las brechas sociales comenzaron a achicarse.

Hace poco más de una década se inició la descentralización de las universidades con la creación de universidades nacionales en distintos partidos del Gran Buenos Aires.

La decisión política de fundar universidades en aquellos lugares que históricamente se habían encontrado al margen de la educación universitaria pública generó una cascada de cambios sociales, culturales y políticos cuyas consecuencias son innumerables, algunos ya visibles y otros que irán haciéndose ver a lo largo de los años por venir. Las universidades del conurbano ganaron terreno a lo largo del territorio de la provincia de Buenos Aires logrando una mayor democratización de la enseñanza universitaria pública, que antes se había concentrado en los grandes centros urbanos del país (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, entre otras).

Una de las consecuencias de este proceso de apertura educativa fue el cambio en la demografía del alumnado: un gran número de alumnos ingresan a las nuevas universidades siendo primera generación de universitarios, teniendo hijos, trabajando, etc. Esta nueva realidad confronta con el perfil del estudiantado de las universidades más antiguas, que fueron y continúan siendo sede de alumnos cuyo acceso está facilitado por la cercanía, situación económica o laboral. Se trata de una población estudiantil que posterga el proyecto de paternidad/maternidad en pos de terminar los estudios (Colombo y González, 2010), hecho que condice con la realidad de que en la Ciudad de Buenos Aires se registra la menor tasa de fecundidad adolescente (Pantelides y Binstock, 2005: 28).

## **El nuevo escenario requiere transformaciones en la estructura universitaria tradicional**

Las nuevas universidades creadas a luz y semejanza de las universidades tradicionales se encontraron con una realidad demográfica diferente que impuso la necesidad de pensar en políticas universitarias que favorecieran la inclusión de los nuevos actores estudiantiles.

La UNPAZ dio lugar a proyectos de investigación con un alto impacto territorial, entre los que se encuentra el que enmarca a este artículo y cuyos interrogantes originales fueron ¿qué representaciones sociales (RRSS) tienen las estudiantes con hijos sobre sus roles de madres y universitarias? ¿De qué modo influyen esas representaciones en su desarrollo académico? ¿Cómo generar estrategias que favorezcan la inclusión y el desarrollo de las madres que estudian en la universidad?

El interés por desentrañar la nueva demografía universitaria, conociéndola, haciéndola parte del proyecto de las nuevas universidades, derivó en pensar la importancia que tienen las RRSS acerca de la maternidad, la paternidad y los estudios de grado para todos los actores implicados en la comunidad educativa de la UNPAZ. La creación de las nuevas universidades es solo el inicio de un proyecto de inclusión amplio y ambicioso, para el cual los datos obtenidos en los proyectos de investigación marco tienen suma relevancia.

## **Una investigación con alto impacto ambiental en la institución sede (UNPAZ)**

Desde la cátedra de Psicología General y Evolutiva de la carrera de Trabajo Social de la UNPAZ surgió la posibilidad de iniciar la investigación antes citada que continúa con los proyectos 003; C0021; y A0030/18 de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT) de la UNPAZ. La motivación para llevar adelante la investigación surgió por una realidad que se imponía en las aulas en el año 2014, cuando las docentes a cargo de la materia observaron que las estudiantes que concurrían a clase con niños/as pequeños no eran casos aislados sino parte importante de la matrícula de la carrera. En el año 2015, el 85% de

la matrícula de Trabajo Social era femenina con una media de edad de 35 años.<sup>1</sup> Si bien ese dato permite entender parte de la situación, no la explica en su totalidad, para lo que el entorno socioeconómico aporta parte importante del panorama socioeducativo. La información recolectada y analizada que aquí se presenta es la base para el diseño de políticas universitarias y estrategias docentes en el plano académico; pero también para la planificación de programas de extensión universitaria dirigidos a ampliar los conocimientos sobre salud, reproducción y crianza de toda la comunidad educativa. A través del análisis de las RRSS exploradas, se develan tabúes y prejuicios que obstaculizan la inclusión de estudiantes con hijos, tanto en las RRSS de los docentes como de los propios estudiantes madres o padres.

Ser alumna y madre implica compatibilizar dos roles que se han visto excluidos mutuamente a lo largo de la historia: con el paradigma del modelo familiar de la modernidad, el patriarcado y la maternalización de la mujer generaron mandatos y roles estereotipados. Bajo ese modelo, los estudios universitarios fueron durante mucho tiempo terreno privado para el género masculino, más tarde, las mujeres incursionaron en el ámbito universitario (Palermo, 2006), pero ser padres y madres pasaba a ser entonces un proyecto postestudios universitarios, más aún en el caso de las mujeres, quienes en caso de llevar ambos roles a la vez veían truncada su carrera académica o su inserción laboral, tal como afirman Burin y Meler (1998) con el concepto de “techo de cristal”, cual barrera invisible que impide seguir creciendo a la mujer cuando se hace cargo de la maternidad y la casa en primer lugar relegando otros proyectos. Asimismo, el rol de estudiante era asimilado al del niño o infante. De este modo las características propias de la niñez (docilidad, inmadurez y falta de experticia) fueron trasladadas al alumno sin importar su edad (Baquero y Terigi, 1996). Esta analogía explica por qué las posiciones de alumna y madre/padre son difíciles de conjugar, si un alumno es reducido a la posición de niño/a: ¿cómo puede una niña ser madre? ¿Y cómo un niño ser padre?

Uno de los desafíos de las universidades del conurbano es promover la inclusión plena de todos aquellos sujetos que fueron excluidos por los criterios y perfiles tradicionales, haciendo caso a la definición de la UNESCO (2008), que plantea la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva, que brinde equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de instituciones *sin que ello dependa de sus antecedentes sociales y culturales*<sup>2</sup> e independientemente de sus diferencias en habilidades y capacidades.

Las políticas de inclusión educativa se plantean cómo promover e implementar el derecho a la educación como oportunidades y logros concretos, factibles y perdurables para que todos puedan crecer social e individualmente. En la 48° conferencia sobre Educación de la UNESCO, se declara la necesidad de considerar que el derecho a la educación contempla y garantiza el acceso de niños y adolescentes, con especial énfasis en las jóvenes embarazadas y adolescentes madres, inmigrantes, poblaciones autóctonas, minorías y personas con capacidades diferentes. Por esta razón, en nuestro país es necesario comenzar a dar lugar a la situación particular del conurbano; en este sentido, Rosa María Torres (2006) destaca “que

1 Dato provisto por la Secretaría Académica de la UNPAZ.

2 El subrayado es nuestro.

el derecho a la educación supone el desarrollo de una educación en sintonía con el tiempo, las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento” (Operti, 2008: 3).

Ahora bien, para dar lugar a cambios en la estructura tradicional de la universidad generando una institución de educación superior “nueva” que contemple los nuevos perfiles de los alumnos que ingresan a ella, sería necesario preguntarse cómo se define el “rol de alumno universitario”, cuáles son las variables involucradas en el proceso de inclusión educativa de los y las estudiantes, y el proyecto que da lugar a este artículo: de las y los estudiantes con hijos/hijas.

## **Construyendo una universidad inclusiva desde adentro**

Para conocer las realidades y necesidades propias de la UNPAZ con el fin de construir políticas universitarias inclusivas, la investigación que enmarca este artículo fue atravesando distintas etapas. En un primer proyecto (2015-2017) se indagaron las representaciones acerca de la maternidad y el rol de estudiante universitario con el objetivo de entender cómo la simultaneidad de ambos roles influye en la inclusión de las madres que estudian. Pero para que las madres llegaran a la universidad, primero tuvieron que ganar un lugar las mujeres. A nivel internacional las primeras mujeres en ingresar a la universidad lograron graduarse en Bologna en la Edad Media, pero el camino de inclusión de la mujer en el mundo académico no fue lineal e ininterrumpido (Palermo, 2006). Recién en el siglo XIX se reglamenta en Italia el acceso de las mujeres a la universidad, en el medio de un debate en el que importantes académicos argumentaban en contra de las capacidades de la mujer para estudiar en la universidad. Por otra parte, las pocas universitarias de aquella época pertenecían a la élite aristocrática, clase social de pertenencia que marca una variable diferencial sustancial con aquella de la que proceden las mujeres madres de la UNPAZ. Otro factor de selección según género eran las carreras universitarias a las que las mujeres tenían acceso, siendo medicina aquella en la que mayor matrícula se permitía, pero accediendo a su ingreso con el objetivo de formarlas para una crianza saludable en alianza con médicos higienistas y educadores para la conservación de los hijos (Donzelot, 1979), es decir, más como necesidad del Estado que como futuras profesionales independientes y referentes académicos, convirtiéndose en “supervisoras de la salud y enfermeras del hogar” (Gay, en Palermo, 2006), también fue en el siglo XIX cuando ingresaron las primeras mujeres a las universidades argentinas, y fue Cecilia Grierson la primera graduada de una carrera superior como médica.

El ideal de madre educadora surgido a partir de la revolución francesa se instaló con fuerza. Belgrano y Rivadavia primero, y más tarde Sarmiento, defendieron la educación de la mujer en un momento en que la expansión de la educación primaria tenía como objetivo prioritario la construcción de identidades nacionales y la homogeneización de las poblaciones en determinados valores (Palermo, 2006).

El proceso de acceso a la educación superior de la mujer ha sido lento y difícil, hasta llegar hoy a la coexistencia de roles diversos, pero igualmente exigentes, como maternar y cursar una carrera universitaria, realidad que es posible gracias a la nueva realidad académica del país. La exploración de las RRSS derivadas de esa realidad evidente en las aulas de la UNPAZ permitió describir creencias y sentimientos ambivalentes en las madres que estudian: de amor y culpa, u orgullo y agotamiento, entre otros (D'Avirro et al, 2016a). A su vez, se encontró una tensión existente entre el rol de madre y alumna universitaria. Sin ser un objetivo inicial, se generó un lugar de escucha y contención para las alumnas que manifestaron estar agradecidas por ese espacio, cuya consecuencia fue la inauguración de un espacio de injerencia imprevisto para el equipo que motivó el viraje a la investigación-acción.

Luego de la realización de entrevistas a alumnas madres en condición de regulares de 1º y 2º año de la carrera de Trabajo Social de la UNPAZ, todas ellas universitarias de primera generación, se establecieron cuatro dimensiones de análisis a partir de las cuales se organiza la información recolectada y que es interpretada desde el marco teórico de la teoría de las representaciones sociales (RRSS), de Serge Moscovici.<sup>3</sup> Las dimensiones son las siguientes:

1. La relación entre la motivación a estudiar y la maternidad
2. El cambio en el modo de pensar y reflexionar como mujeres y madres a partir de sus estudios universitarios
3. La posibilidad de compatibilizar o no los roles de madre y estudiante
4. El cambio en el vínculo madre-hijo que acarrea su inserción en la vida universitaria

Respecto de la relación entre la motivación a estudiar y la maternidad, Ana Laura, 21 años, sostiene: “Si, siempre un futuro para mi hijo... para que se identifique en mí y que el día de mañana decida estudiar... yo siento que soy la referente, que estudie, que sea alguien en la vida”. Frente a la misma pregunta, Johana, 36 años, comenta: “sí, hay una relación... yo siendo mamá, quiero ser universitaria para que el día de mañana mis hijos puedan tener el mismo ejemplo, entonces... hoy decidí estudiar”. En este mismo sentido, Gladys, 45 años, ante la pregunta por el impacto de estar estudiando en su rol de madre responde:

un impacto pero positivo, de hecho, lo veo todo los días, mi hija apenas llega de jardín me pregunta: hoy tenés facu? Es lo primero que me dice y también me dice: cuando yo sea grande también voy a ir a la facu, entonces es como que ella mira mi ejemplo y lo incorpora.

<sup>3</sup> La síntesis del marco teórico de la investigación ha sido publicada en diversas ponencias y artículos que se encuentran a disposición en caso de ser requerido, pero no se detallará en este informe.

Por otro lado, consideran que los estudios han modificado “su cabeza”, su modo de pensar y reflexionar. En este sentido, Gladys cuenta que ser estudiante universitaria:

me ayudó muchísimo a desempeñarme en la sociedad porque tengo otro entendimiento que antes no tenía, tengo otra mentalidad... esto de estudiar, leer, capacitarme, me hace entender muchas cosas que antes no sabía y que ahora aprendí, para mí es una herramienta muy interesante e importante... me abrió la mente.

En la misma línea, Sabrina, de 34 años, cuando se le pregunta qué es ser estudiante universitaria responde: “es buscar un futuro mejor... me cambió la mente en muchas cuestiones, pienso distinto, soy distinta, yo no soy la misma que entré en la universidad... cambia la vida para mí”.

Respecto a la relación entre estudiar y ser madre, compatibilizando ambos roles, Sabrina sostiene:

se compatibilizan bien porque uno lleva la universidad al hijo y el hijo a la universidad... él tiene 14 años y ya está haciendo cuestionamientos a bajadas de línea de la sociedad, las relaciones sociales que están pautadas como las propagandas, entonces es como que yo lo estoy llevando a la universidad con sus 14 años...) o cosas que dice, explicarle por qué están mal y que no tiene que seguir repitiendo lo que los demás dicen.

Frente a la misma pregunta, Carolina (28 años) responde: “sí, me cambia mucho, por ejemplo, el conocimiento que he obtenido a través de las materias... cambiaron mi forma de actuar ante mis hijas”. Así, la posibilidad de estudiar modifica los vínculos entre madres e hijos, por el grado de conceptualización que las madres logran sobre el proceso de crianza, y también por el efecto menos pensado de compartir roles, madres e hijos, ambos estudiantes, unidos en el proceso de aprendizaje, como explica Laura (40 años):

Sí, me motiva a que yo puedo ayudar a mi hijo de doce años en cosas que no sabía ... cuando llego a mi casa... le digo que es re lindo [estudiar] y que cuando él sea grande también va a aprender un montón de cosas. Yo me pongo a estudiar y él se pone conmigo, me ayuda, me toma como una lección.

De los testimonios reseñados se desprende la importancia que tienen los estudios universitarios no solo como proyecto personal, sino para el modelo que las madres ofrecen a sus hijos, diferente al que recibieron ellas, siendo en su totalidad primera generación de estudiantes universitarias.

El cambio que manifiestan a partir de su experiencia universitaria impacta en la forma de entender a sus hijos y explicarles las propias pautas de crianza o pautas escolares, así como los contenidos de los

medios de comunicación. Se trata de mujeres adultas que han decidido por convicción propia encarar un proyecto educativo-profesional dentro del sistema universitario.

Las frases de las entrevistadas dan cuenta de una valoración sumamente positiva acerca de su inserción universitaria, dados los efectos de la misma no solo en su futuro, sino en el de sus hijos como modelo identificatorio. En ese sentido, Antonia (37 años), manifiesta:

ser estudiante universitario es una buena elección a futuro, aparte es un buen ejemplo para los hijos. Cuando me siento a leer en casa, mis hijos van y vienen y agarran una hoja y me dicen: ¿a ver qué lees? Todo el tiempo me preguntan cosas de acá, es más, también han venido a cursar varias veces porque querían ver cómo es una universidad.

Surge aquí una idea nueva, la de integrar los hijos a la universidad. Lorena, (34 años), lo plantea como necesidad:

es como que hay un quiebre entre la maternidad y la universidad... a veces siento que ingresando a este mundo tengo que dejar el otro... no hay lugar en este mundo para ellos, y a mí me encantaría que las dos cosas se puedan unir, no solo el hecho de traer a mis hijos a la universidad, si bien hay profesores que me lo permiten, siento que no es el lugar de ellos... no está preparado para recibirlos, y eso tiene que estar considerado porque somos muchas más las que somos madres que las que no ... me gustaría que ella diga "qué lindo donde va mi mamá"... y la verdad es que a mí no solo me genera incomodidad traerla sino que yo siento que a ella también... debería haber algo como para que ellos se sientan incentivados y digan yo quiero ir ahí donde va mi mamá, yo fui, me sentí cómoda, la pasé bien y el día de mañana quiero ir.

Es a través de los procesos de *objetivación* y *anclaje*, que las RRSS impactan en el contexto social. La objetivación le da forma a la imagen y la estructura, esto es, permite la construcción de significados que dan sentido a la existencia. Un denominador común en las entrevistadas es la imagen de "universitario" como portadora del significado de "ser alguien en la vida", "estar orgulloso". Por su parte, el anclaje, hace alusión al "arraigamiento" social de la representación y al papel que esta juega a dinamizar la vida social (Jodelet, 1986). En este sentido, la vida universitaria estaría dinamizada por el arraigamiento de la representación de las estudiantes como alumnas y no como madres, anclando en el ámbito universitario el quiebre entre los mundos donde ejercen uno y otro rol: el académico y público versus el hogareño y privado.

Es precisamente por el sentido cultural y dinámicamente cambiante de las RRSS que el "deber ser" de una madre ya no coincide necesariamente con el formato de familia occidental, moderna y de clase media (Castells, 1998). Hay muchas formas de "ser madre" y, entre ellas, existe la de complementar ese rol con el de estudiante, lo que no coincide con el estereotipo de la buena madre, descripta como un

ser abnegado que posterga sus proyectos personales por el “bien” del niño. Sin embargo, en los últimos tiempos, parecieran coexistir el modelo patriarcal tradicional en el cual el rol de la mujer está directa y casi únicamente ligado a la maternidad, las tareas domésticas y de crianza, con otro modelo en el que las mujeres combinan la maternidad con otros proyectos de vida. Es así que el acceso de nuevos sectores sociales a la universidad conduce a la complementariedad de los roles de madre y estudiante. Esto compele a toda universidad que pretenda ser inclusiva a tener en cuenta dicha complementariedad como una situación vital frecuente de su estudiantado, que modifica la estructura universitaria tradicional.<sup>4</sup>

## Segunda etapa de la investigación: proyecto anual C0021 (2017-2018)

En la segunda etapa de la investigación llevada a cabo con el proyecto C0021, se avanzó en el relevamiento de representaciones acerca de la maternidad, la paternidad, y el rol de estudiante universitario que poseen no solo las madres que estudian Trabajo Social en la UNPAZ, sino otros actores que conviven en la vida universitaria de la UNPAZ: hijos de las y los estudiantes; alumnos-padres, docentes, y autoridades académicas.

## Representaciones infantiles

Se trabajó con los hijos de estudiantes de primer año, con el fin de describir las representaciones que las nuevas generaciones construyen a partir del ingreso de sus madres o padres a la universidad.

El relevamiento de las representaciones infantiles se realizó mediante una estrategia planificada a partir de los datos obtenidos en el primer proyecto: una actividad que uniera los dos mundos que las madres que estudian vivían como radicalmente separados: el académico y el familiar (D'Avirro et al, 2016b). La estrategia fue acercar los niños a la universidad, compartir el espacio con sus madres y padres, y en esa misma jornada de investigación-acción, rastrear las representaciones sociales infantiles mediante grupos focales.

Los niños dieron respuestas que rompieron con estereotipos propios de la mujer abocada pura y exclusivamente a las tareas de crianza derivadas de los modelos familiares anteriores, al ser en todos los casos sus madres primeras universitarias en la familia. Así, frente a la pregunta “¿qué cosas hace una mamá?” respondieron que una mamá da amor, cuida, prepara la comida, la ropa, etc., pero también dijeron que una mamá *estudia, lee y escribe mucho en su cuaderno, comparte la hora de hacer la tarea desplegando ella también sus libros y fotocopias en la mesa*, entre otras tareas novedosas que no suelen estar asociadas a la representación tradicional de madre.

Las representaciones hasta ahora encontradas y analizadas en madres e hijos, no solo dan cuenta de las dificultades del alumnado femenino para poder compatibilizar ambos roles, el de madre y uni-

4 Los resultados aquí reseñados han sido expuestos en dos encuentros científicos, uno de nivel internacional y otro nacional, lo que ha generado su difusión y el intercambio con otros investigadores en temas cercanos.

versitaria, sino también del impacto positivo de la inclusión académica en ambas generaciones. El desarrollo personal de las madres que deciden comenzar o retomar sus estudios universitarios influye positivamente en su futuro profesional y laboral, pero también en su autoconcepto y valoración, su ejercicio de la maternidad y el futuro de sus hijos, a través del nuevo modelo que les ofrecen, diferente al que recibieron ellas, siendo en su totalidad primera generación de estudiantes universitarias. Más aún, influye modificando las RRSS intrafamiliares, lo que se evidencia en hechos cuando sus parejas alientan y sostienen el esfuerzo alternando las tareas de cuidado de los hijos para que ellas puedan cursar o estudiar. Este cambio impactaría generando no solo un cambio generacional al romper estereotipos dentro del hogar, sino que también afianzaría la flexibilización de los roles de género a largo plazo, modificando las RRSS de los varones, ya sea padres o hijos. En este sentido, resulta revelador el testimonio de una docente titular de la casa, quien en una entrevista comenta:

Una alumna me comentó que en tu materia habías organizado una reunión con todas las alumnas que tenían hijos, y que los niñitos habían ido, habían compartido una reunión que vos habías explicado lo que significaba estudiar [...] y a partir de ahí habían empezado a tener más disponibilidad en su casa para que las dejen estudiar, que cuando las ven leyendo saben que están trabajando, que les prestaban más la computadora que hay en la casa, o que las dejaban estar con el celular, y que cuando las veían con las fotocopias sabían que estaban haciendo algo importante.

El impacto impensado de las jornadas de puertas abiertas Niños a la Universidad, organizadas por la cátedra en el marco de la investigación para la semana de la ciencia del ex Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación, aún sorprende. Los docentes cuentan que las estudiantes refieren que algo se moviliza fuera de la universidad cuando actores sociales tradicionalmente externos a ella tienen el ingreso permitido, y se abre el diálogo traspasando muros, logrando el intercambio, conociendo lo que los padres hacen cuando no están, entendiendo un poco más. Para incluir a las y los estudiantes con hijos, tal vez haga falta que desde sus hogares se les permita incluirse, tal vez la institución pueda hacer más para que obtengan esos “permisos”.

En los casos en que las madres logran sostener la regularidad, la maternidad es un refuerzo positivo para las estudiantes, pues los hijos son para ellas una fuerte motivación a estudiar, la universidad las “convierte” en un ejemplo a seguir que ellas quieren dar (D’Avirro et al, 2016b). Asimismo, se sienten fortalecidas en su rol de madres: estudiar impacta en la forma de entender a sus hijos y modifica los vínculos familiares, por el efecto menos pensado de compartir roles: madres e hijos, ambos estudiantes, unidos en el proceso de aprendizaje. Es así que la continuidad de la trayectoria educativa de las madres que ingresan a las UUNN del conurbano beneficia también a las nuevas generaciones del territorio local (D’Avirro, 2017).

## Representaciones de los docentes

Otro de los objetivos logrados fue rastrear las representaciones del cuerpo docente correspondiente a las materias de primer año de la carrera de Trabajo Social, así como de alumnos padres y autoridades académicas. Este objetivo se tornó importante, pues las representaciones que influyen en la inclusión o no de los estudiantes con hijos no son solo las suyas propias, sino también las del resto de la comunidad educativa.

En tiempos de construcción de una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades, la creación de las universidades nacionales resultó un paso fundamental en la modificación de la demografía del estudiantado, del perfil del alumno universitario y de la accesibilidad para una parte importante de la población a estudios superiores. La UNPAZ es un ejemplo en este sentido. Es por ello que la mayor parte del cuerpo docente se enfrentó al desafío de armar y dictar clases para ese nuevo perfil de estudiante, que les era desconocido.

Para relevar estos datos, se diseñó una nueva herramienta destinada específicamente a indagar a los docentes, en la que se repiten algunos puntos importantes de la entrevista diseñada para conocer las representaciones del alumnado, y conocer así las similitudes y diferencias en sus representaciones. Pero en el caso de los docentes se agregaron además preguntas dirigidas a indagar su grado de conocimiento o desconocimiento de la situación vital de los y las estudiantes en relación a su posible maternidad/paternidad y sus creencias respecto a la importancia de conocer esa realidad, así como de poder actuar frente a ella.

La muestra comprende la población total de docentes de primer año de la Licenciatura en Trabajo Social, que son quienes reciben a los estudiantes en su ingreso a la vida universitaria, y tienen la doble tarea de enseñar contenidos y roles propios de la carrera de grado, como del oficio de alumno universitario a estudiantes noveles que en muchos casos representan población en riesgo de deserción, entre otras causas, por la dificultad de sostener estudios y crianza de los hijos. Se pidió a cada docente la colaboración vía mail, mediante el envío de una entrevista autoadministrable de carácter mixto, esto es, con preguntas abiertas y cerradas, y el mismo TALP (Técnica de Asociación Libre de Palabras) que responden los alumnos/as.

Hasta el momento han respondido un 50% de los docentes, quienes han accedido a colaborar con amabilidad y buena predisposición. Muchos de ellos enviaron mails, interesados por conocer luego los resultados o comentando las sensaciones que tuvieron al responder las preguntas realizadas; este artículo pretende, entre otras cosas, satisfacer esa demanda docente.

De las respuestas obtenidas hasta el momento, un 38,5% corresponden a JTP, 30,8% a titulares, 23,1% a adjuntos y el 7,7% restante a ayudantes de trabajos prácticos. Este no es un dato menor, dado que da cuenta, por un lado, de que la responsabilidad de la formación de los alumnos ingresantes a la carrera está mayoritariamente en manos de quienes están a cargo de las cátedras y detalla también la jerarquización de las designaciones del cuerpo docente de la carrera de Trabajo Social de la UNPAZ.

Del total de los docentes que han colaborado hasta el momento, el 61.5% es padre/madre, dato también relevante a la hora de establecerse procesos de identificación de roles que permiten comprender de modo más directo lo que implica la crianza de los hijos.

En relación a las representaciones acerca de universidad y la maternidad, las diferencias son notorias respecto a la primera categoría y no tanto para la segunda. Si bien los docentes mencionan las posibilidades laborales y de progreso social que brinda el acceso a la universidad, manifiestan otros aspectos derivados de la pertenencia al mundo académico que los estudiantes no han mencionado al menos en los mismos términos: sumar conocimiento; repensar y transformar la realidad con un pensamiento crítico; construir pensamiento crítico; un compromiso social; entre otros. Las representaciones acerca de la universidad parecieran estar, en el caso de los docentes, más ligadas al valor de la institución en la sociedad en su conjunto, mientras que en los datos analizados en el proyecto anterior los estudiantes asociaban la universidad más a posibilidades de crecimiento individual que a lo que ellos pudieran aportar por tener una carrera académica. En síntesis, el alumnado valora más en un sentido unidireccional lo que la universidad les brinda y les va a permitir a ellos que lo que ellos podrán hacer por cambiar el afuera a partir de su paso por la universidad.

En relación a la maternidad, en cambio, los aspectos destacados por los docentes se acercaron mucho más a los señalados por las estudiantes, lo que podría indicar que los roles de género tradicionales y los valores a ellos asociados trascienden la clase social de pertenencia y el nivel educativo, pero al mismo tiempo posibilitarán que los docentes comprendan de qué dificultades hablan las madres cuando manifiestan tener problemas para continuar los estudios a causa de la maternidad.

El 100% de los docentes respondieron que han tenido alumnas/os madres o padres y consideran importante estar al tanto de esa situación vital de sus estudiantes. El 92.3% ha tenido alumnas que han asistido a clase con sus hijos alguna vez; y el 76.9% ha conocido casos de alumnas que han tenido dificultades para continuar su cursada por causas relacionadas con la maternidad. De esos casos, solo uno fue de un alumno padre, lo cual no es un indicador directo de las menores dificultades que puedan tener los varones para criar y estudiar, sino de la matrícula eminentemente femenina de la carrera de Trabajo Social.

Frente a las situaciones de riesgo de deserción, el 90% de los docentes manifestó haber hecho algo al respecto. Las acciones que llevaron a cabo incluyen: aconsejar, incentivar, animar, asesorar, contener, charlar, permitir la asistencia a clase con los hijos; y dar más tiempo para la entrega de trabajos. De todas las acciones, solo las dos últimas implican cambios concretos en el régimen de cursada que contemplan realidades diferentes a la situación vital del estudiantado de universidades tradicionales, es decir, si bien todos manifestaron empatía y llevaron a cabo diferentes acciones tendientes a brindar ayuda para evitar la deserción, son muy pocas las acciones concretas que realmente modifican la realidad universitaria para un perfil de alumno totalmente distinto al tradicional.

En este punto, lejos de responsabilizar a los docentes, se asume que, como en muchos procesos de crecimiento institucional, la falta de datos inicial acerca de ciertos aspectos de la realidad en las aulas deriva en un vacío normativo para operar de forma conjunta frente a dicha realidad. De ahí la rele-

vancia de esta investigación: relevar esa realidad, analizarla y elaborar estrategias para afrontar estas situaciones de forma conjunta y otorgar al cuerpo docente un marco de referencia con distintas opciones para actuar, de forma colectiva y no como responsabilidad individual. En este sentido, podemos mencionar que el 92% de los docentes manifestó la necesidad de que la institución contemple de algún modo los casos de estudiantes con hijos.

## Representaciones de alumnos padres

Aparte de alumnas madres, sus hijos y los docentes, en la etapa en curso (tercer proyecto: A0030/18), se han indagado las representaciones de alumnos con hijos. Al mismo tiempo que la apertura de la universidad permitió el ingreso a una gran cantidad de alumnas madres, igualmente ocurre con varones padres de familia. Muchos de ellos desarrollan una actividad laboral, además de su estudio. Por este motivo, se llevaron a cabo entrevistas a padres que estudian. No pueden darse porcentajes, debido a la escasa matrícula masculina en la carrera de trabajo social, contando solo con 4 entrevistas de alumnos padres.

Sin embargo, vale destacar que en los relatos de los alumnos padres de familia, se encontró que el impacto de ser estudiante universitario es tan relevante como en las alumnas madres, observando cómo el hecho de poder estudiar en la universidad los empodera, los hace sentirse capaces de realizarse, les permite avanzar en la escala sociocultural y, además, ser un ejemplo a seguir por sus hijos. Al respecto, Iván (26 años) dice que ser universitario lo ha hecho sentir

orgullosa, por ser uno de los primeros en mi familia de tener este estudio, las ganas de querer realizarme, terminarlo, y también algo que le voy a dejar a mi hija, para que ella vea que se puede... es una motivación, porque es para que ella vea que se puede.

Para Marcelo (31 años), la universidad es:

Buscar un pasaporte a un nivel, no me gustaría decirlo solo en sentido económico porque quizás hay carreras que no son universitarias y son bien pagas pero si un pasaporte de una experiencia de ideas, de visiones distintas, es un antes y un después, ya estar en el SIU fue una cosa que te abre la cabeza, empezás a ver las cosas de distintos parámetros, distintas lupas... La posibilidad de poder tener esas experiencias.

Al igual que en las alumnas madres para los varones ser universitario también influye positivamente en su rol de padre, dado que los estudios universitarios estarían impactando positivamente no solo como proyecto personal, sino para el modelo que ofrecen a sus hijos. En este sentido Iván expresa:

A mí la universidad me abrió mucho más la cabeza, al ser papá de una nena y con lo que se vive hoy en día y con lo que te enseñan en la universidad. Yo entiendo que la mujer es muy vulnerable la mujer en la sociedad y obviamente tengo miedo por ella entonces quiero que vea que se puede.

Siguiendo esta línea de indagación, Marcelo también manifiesta una influencia de esta índole ya que sostiene “que es un ejemplo que les das a tus hijos”.

A la hora de responder por la compatibilización de los roles de padre y alumno universitario, los entrevistados respondieron de diversas maneras. Por ejemplo, Iván (26) dice

Con relación a mi vida diaria, es complicado un poco porque vengo con sueño, yo estudio lunes, martes, miércoles, el jueves la busco al jardín y me quedo con ella, yo trabajo de 10 de la noche hasta las 6 de la mañana, entonces tengo horarios cruzados para estudiar y a veces es algo que ahora entiendo más a la compañeras, ella se queda a dormir y ahí se me complica hacerme un espacio, cuando ella duerme yo me pongo a estudiar, a repasar algo, los apuntes, porque es alguien que necesita 100% de atención, con 5 años, olvídate que va a estar quieta así que es algo sumamente complejo en varios aspectos.

Marcelo también considera que son roles compatibles, pero marca una diferencia con las mujeres:

pienso que en el padre va a ser más fácil, porque como decía antes los niños tienden más a apegarse a la madre, entonces quizás el padre va a estar más exento de ese cuidado de los niños y va a poder dedicarse a leer y a estudiar.

Así, se corrobora la existencia de miradas tradicionales sobre los roles de crianza asignados a hombres y mujeres que afectarían a la compatibilización de los roles de crianza y estudio de diversa manera en uno y otro género.

Los alumnos varones entrevistados hasta el momento señalan que existe una mayor dificultad en el caso de la mujer. Iván respondió:

Y se me hace que tiene más complicaciones todavía, entiendo a mis compañeras mamás, sé que es como lo que decía antes, ellas están 24 horas, ellas llegan ahora a la casa después de estudiar o estuvieron trabajando, a veces están en los tres ámbitos, madre, trabajo y estudios y yo sé que les cuesta mucho encontrar un espacio para estudiar y ahí es cuando para mi entra como importante el rol del padre en ellas como estudiantes, agarrar y que el papá se la lleve un ratito a la plaza o que se ponga a jugar para que ella pueda hacer sus cosas, tener un rato libre.

Marcelo en esta línea enuncia “Sí, creo que se puede, lo veo en mis compañeras, lo difícil va a ser el tiempo para dedicarle al estudio, pero sí”.

Para Gustavo también son compatibles los roles, pero:

es mucho más sacrificado, porque tiene el doble de trabajo y soy consciente de eso, es absorbente ya llevar la casa adelante, con los hijos y encima estudiar, a los hombres se nos hace más llevadero, a mí más todavía porque vivo solo.

Por último, se realizaron entrevistas semidirigidas a autoridades académicas de la carrera, que han sido desgrabadas y cuyo análisis preliminar refuerza los resultados obtenidos tanto por parte de las alumnas madres como del cuerpo docente, en el sentido de describir la realidad de estudiantes con hijos como una situación de consulta frecuente por parte del cuerpo docente hacia las autoridades, así como de deserción en distintos casos.

## Reflexiones finales

Los datos y las reflexiones de la investigación, aún en curso, se comparten con la comunidad académica por medio de este artículo, con la convicción de que la divulgación de los resultados de los procesos de investigación en territorio es útil para lograr un mayor autoconocimiento en todos los actores de la comunidad educativa. Bajo el supuesto de la toma de consciencia de las diferentes miradas sobre una misma situación por parte de los distintos actores involucrados en la carrera académica de las y los estudiantes con hijos (madres y padres que estudian, sus compañeros y compañeras que no ejercen la maternidad/paternidad, sus docentes y autoridades), se espera promover la solidaridad, el armado de redes sociales, la colaboración para la socialización de estrategias, lo que convierte a uno de los objetivos de transferencia iniciales del proyecto en un requerimiento que a partir de ahora podrá integrar futuros trabajos grupales con docentes de la carrera de Trabajo Social, pero, sobre todo, el empoderamiento de las madres y padres que estudian, visualizando su esfuerzo para la comunidad educativa y generando redes y estrategias que fortalezcan su inclusión y eviten su deserción.

## Bibliografía

- Aguayo, F. (2003). *Paternidades, políticas y programas. Revisión de acciones y medidas para promover la participación del padre en el cuidado y la crianza de sus hijos e hijas*. Santiago: UNICEF.
- Aiscar, S. C. (2005). *La maternidad en sectores populares*. Buenos Aires: Espacio.

- Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”. En C. Amorós, *Feminismo, igualdad y diferencia* (pp. 23-52). México: UNAM-PUEG.
- Anguena, M. et al (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Aponte, M (2012). Calidad de vida de madres adolescentes estudiantes universitarias. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3).
- Arango, L. G., León, M. y Viveros, M. (comps.) (2000). *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Madrid: TM.
- Aries, P. y Duby, G. (1989). *Historia de la vida privada*. Madrid: Altea/Taurus/Alfaguara.
- Avendaño, C., Krause, M. y Winkler, I. (1993). Representaciones sociales y teorías subjetivas: Relevancia teórica y aplicaciones empíricas. *Psyke*, 2(1), 107-114.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Nueva York: General Learning Press.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología*. México: Universidad de Guadalajara.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Barbieri, M. (2008). *Representaciones de lo femenino en los 90*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Beauvoir, S. de (1977) *El Segundo Sexo. La experiencia vivida*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beltrán, J. et al (2013). *Educación Superior e inclusión social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bizquerra Alzina, R. (2009) Metodología de la investigación educativa. En A. Latorre Beltrán, *La investigación acción*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bleichmar, E. D. (1997). *La sexualidad femenina*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2013). *Los herederos*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del Discurso*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2000 [1990]). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brünner, J. J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, fragmentación y heterogeneidad: el sistema universitario argentino 1983-2008* (pp. 11-35). Los Polvorines: UNGS/Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Canto y Rodríguez, J. E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia*, 2(4), 45-53.
- Cárdenas, M., Parra, L., Piccon, J., Pineda, H. y Rojas, R. (2007). Las representaciones sociales de la política y la democracia. *Última Década*, 26, 55-80.

- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (2006 [1997]). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (1998). *El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Casullo, M. M. et al (2006). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Catenazzi, A. (2003). Territorialidad y acción pública en la región metropolitana de Bs. As. *Cuadernos de investigación urbanística*.
- Chiavassa, P. (2012). *Representaciones sociales de la maternidad en mujeres jóvenes de clase media urbana. El caso de las estudiantes universitarias de Villa María*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Collin, F. (1994). Espacio doméstico. Espacio público. Vida privada. En *Ciudad y Mujer*. Madrid: Seminario Permanente Ciudad y Mujer, pp. 231-23.
- Colmenares. A. M. y Piñero M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Colombo, M. E. y González, A. (2010). *Análisis de resultados de entrevistas a Jóvenes universitarios sin hijos sobre representaciones sociales de maternidad y paternidad*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología-XVII Jornadas de Investigación-Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aire. *Acta Académica*, 260-261.
- Cordero, L. y Robles, C. (2012). Representaciones sociales del concepto “familia” en estudiantes de T. Social. (UnLaM). Informe Final: Código: A 137. Unidad Ejecutora: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales; Carrera de Trabajo Social. La Matanza, Provincia de Buenos Aires.
- Costa, J. (03/07/2017). Radiografía de los universitarios argentinos: cuáles son las carreras más elegidas. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/2034373-radiografia-de-los-universitarios-argentinos-cuales-son-las-carreras-mas-elegidas>
- D'Avirro, M. J. (2009). *Las representaciones sociales y la conceptualización de la democracia*. [CD ROM]. VI Jornadas Internacionales y III Jornadas Nacionales de Representaciones Sociales: Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- (2017). Madres e hijos, dos etapas evolutivas beneficiadas por la inclusión universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/Revista Infad de Psicología*, 2(1) *La Psicología hoy: Retos, Logros y Perspectivas de Futuro. Psicología de la Adolescencia*.
- D'Avirro, M. J. y Rodríguez, B. (2017). Beneficios de compatibilizar maternidad y universidad. En *Actas de las I Jornadas de Popularización de la Ciencia y la Tecnología*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- D'Avirro, M. J., Rodríguez, B., Lombardo, E., Biaggioni, G., y Fernandez, S. (2016a). Representaciones sociales que influyen en la inclusión universitaria de las alumnas-madres de la UNPAZ. En *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación*

- y *XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- D'Avirro, M. J., Rodríguez, B., Biaggioni, G., Fernández, S. y Lombardo, E. (2016b). Una aproximación a las representaciones sociales de la universidad y la maternidad en las alumnas-madres de la UNPAZ. *Actas de las I Jornadas de los Equipos de Investigación de la UNPAZ*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- D'Avirro, M. J., Rodríguez, B., Biaggioni, G., Lombardo, E., Fernández, S. y Argentino, L. (2017). Representaciones sociales de los roles de alumna y madre en estudiantes universitarias de la UNPAZ. En *Actas de X Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: "Neoconservadurismo, políticas neoliberales y erosión de derechos: discursos y prácticas en conflicto"*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- D'Avirro, M. J. y Zubieta, E. M. (2009). Democracia y felicidad: controvertidamente emparentadas. En *Memorias del IX Congreso Nacional de Ciencia Política: "Centros y periferias: equilibrios y asimetrías en las relaciones de poder"*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Di Iorio, J. (2016). Infancias, Prácticas y Representaciones Sociales. En M. C. Chardón, N. G. Murekian y H. Scaglia (comps.), *Investigaciones en Representaciones Sociales en la Argentina: problemas teóricos y producción empírica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- Durham, E. (1998). Familia y reproducción humana. En Neufeld, M., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feldman, G., González, A., D'Avirro, M. J., Iglesias, S. y Colombo, M. E. (2009). *Análisis de resultados de entrevistas a jóvenes universitarios sin hijos sobre representaciones sociales de maternidad y paternidad*. Congreso Internacional de Investigación de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2008). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuller, N. (ed.) (2000). *Paternidades en América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial.
- Gallardo, G. et al (2006). Paternidad: Representaciones Sociales en Jóvenes Varones Heterosexuales Universitarios sin Hijos. Universidad pontificia de Santiago de Chile. *Psykhé*, 15(2), 105-116. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000200010>
- Gergen, K. (1997). *El yo saturado*. Buenos Aires: Paidós.
- Glaser, G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Gómez Sotelo, A. (2012). Representaciones sociales del embarazo y maternidad en adolescentes primigestantes y multigestantes en Bogotá. *Salud Pública*, 14, 189-199.

- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. San Pablo: Educ.
- (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- (2003a). Curso Metodología de la investigación cualitativa. Dirección de Posgrado. Facultad de Psicología, UBA (inédito).
- (2003b). Democracy and citizenship: an analysis involving social representations and social subjectivity. En M. Lavallée, S. Vincent, C. Ouellet y C. Garnier (eds.), *Les représentations sociales. Constructions nouvelles* (pp. 217-229). Montreal: GEIRSO-Université du Québec á Montréal.
- (2004). *O Social na Psicologia e a Psicologia Social. A emergencia do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4(002), 225-243.
- González, M. (1991). *La paternidad humana y los aportes específicos del padre y la madre en la educación de los hijos*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Humanitas.
- Hernando, A. (2000). Factores estructurales asociados a la identidad de género femenina. La no-inocencia de una construcción socio-cultural. En A. Hernando (ed.), *La construcción de la subjetividad femenina*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feminista de la Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, A. B. (2004). La paternidad en entredicho. *Gazeta de Antropología*, 20. Recuperado de <http://www.ugr.es/~pwlac/G20-19AnaBelen-Jimenez-Godoy.html>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- (ed.) (1991). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Lamas, M. (1996). Usos, definiciones y posibilidades de la categoría "género". En M. Lamas (comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM/Porrúa.
- Lamus Canavate, D. (1999). Representaciones Sociales de Maternidad y Paternidad en Cinco Ciudades Colombianas. *Reflexión Política*, 1(2). Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11010211>>
- López Méndez, I. (s.f.). *El enfoque de género en la intervención social*. Cruz Roja. S/L.
- Marcus, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, 100-119.
- Massa, L. (2010). Estrategias de reproducción social y satisfacción de necesidades. *Revista Perspectivas Sociales*, 12(1), 103-140.
- Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (1992). *Diseño de un programa para favorecer la identidad femenina en alumnas de 7º y 8º año de educación general básica* (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Miller, D. y Arvizu, V. (2015). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, XLV(1), 17-42.
- Moreno, A. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- (1984). *Psicología Social: tomos I y II*. Barcelona: Paidós.
- (2003). La conciencia social y su historia. En A. Castorina (comp.), *Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Opertti, R. (2008). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir*. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación.
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. Recuperado de <http://p.redalyc.org/articulo.oa?id=26940702>
- Pantelides, E. y Binstock, G. (2005). La fecundidad adolescente hoy: diagnóstico sociodemográfico. En M. Gogña (coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 77-112). Buenos Aires: UNICEF/CEDES.
- Pizzo, M. E. (2016). Producción de subjetividades infantiles y alteridad: la teoría de las representaciones sociales como gran enfoque de investigación. En M. C. Chardón, N. G. Murekian y H. Scaglia (comps.), *Investigaciones en Representaciones Sociales en la Argentina: problemas teóricos y producción empírica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Puente, H. (1999). *Argentina paso a paso*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Puyana Villamizar, Y. y Mosquera R. C. (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 111-140. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692715X2005000200005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2005000200005&lng=en&tlng=es)
- Raiter, A. (2001). *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Reuchlin, M. (1971). *Les méthodes en Psychologie*. París: PUF
- Reynaga, A. (2016). Madres en la universidad: una exploración a las trayectorias educativas y cursos de vida de las estudiantes de la UAM. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Recuperado de <http://Investigación%202018/Madres-en-la-universidad-Arvizu-2016-MS.pdf>
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill, p. 425.
- Sandoval, J., Spúlveda, B., Amaro, R., Jara, M. y Vergara, J. (2014). Ser madre y estudiante universitaria en la Universidad de Santiago de Chile: un estudio exploratorio acerca de las implicancias psicosociales en el enfrentamiento de ambos roles. (Metodología de Investigación Cualitativa II Escuela de Psicología Universidad de Santiago de Chile). *Revista de Estudios Cualitativos*, 1(1), 23-39.
- Sautu, R. (2011). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (comps.), *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Torrado, S. (2003). *Asistencia social, disciplinamiento y familia*. En *Historia de la Familia en la Argentina Moderna 1870-2000*. Buenos Aires: De la Flor.
- Torres, M. R. (2006). *Derecho a la educación es más que el acceso a la escuela. El derecho a la Educación en un mundo globalizado: volumen I* (coordinado por L. M. Naya y P. Dávila). Donostia: Espacio Universitario Erein.

- Torres, R (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. (Documento). Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Forum.
- UNESCO, (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- Viveros, M. (1993). La Problemática de la representación social y su utilidad en los estudios de salud y enfermedad. *Boletín socioeconómico*, 26.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En F. Morales (coord.), *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Weber, M. (1954). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zubieta, E. (1997). La psicología social y el estudio de las representaciones sociales. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 2(2), 119-136.

# El proceso de elaboración del trabajo final de graduación: ampliando a nuevos saberes y destrezas



*Equipo docente de las materias Metodología de la Investigación Social y Taller Final de Graduación\**

## Resumen

Este trabajo se propone exponer la experiencia de enseñanza en el marco de las materias Metodología de la Investigación Social y Taller de Graduación Final de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz.<sup>1</sup> Para ello, describiremos los dispositivos de acompañamiento reflexionando, a la vez, sobre la implicancia de la formación en investigación en trabajo social.

Por un lado, presentamos las estrategias de armado de las materias describiendo los procesos de articulación y conformación del equipo docente y los diseños de los programas. Por otro, los dispositivos de acompañamiento en la escritura académica desplegados para apoyar a las y los estudiantes en sus tareas de escritura desde el esbozo de sus intereses de investigación hasta la entrega de su trabajo final con el que obtienen su título de grado. Por último, presentamos algunas cuestiones que configuran la elaboración de los trabajos por parte de nuestras y nuestros estudiantes.

\* Cristina Inés Bettanin, Ana Candil, Mariángeles Carbonetti, Iara Enrique, Blanca Fernández, Laura González, Lucía Petrelli, Julia Ramos y Melina Tobías.

<sup>1</sup> Parte de este artículo se presentó en el Congreso Nacional de Prácticas de Enseñanza en la Universidad, Eje Temático N° IX: "Escenarios de enseñanza-aprendizaje. Sujetos y trayectorias", realizado en la ciudad de Avellaneda en el año 2017. En la escritura de esa ponencia participaron los docentes Mercedes Ejarque y Tomás Raspall.

## 1. Introducción

Las graduaciones de las primeras tres cohortes de licenciados y licenciadas en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) invita a abrir un proceso de reflexión, revisión y balance sobre la formación de las/los futuros y futuras profesionales en el área de investigación.

La formación en investigación social constituye una tarea prioritaria para la UNPAZ y particularmente para la carrera de Trabajo Social. En su Estatuto (2014), la universidad estableció como una de sus funciones sustantivas la integración de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Este compromiso fue luego refrendado en el marco de la formulación del Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020, en el que la UNPAZ se propuso como objetivos estratégicos reforzar el área de investigación científica y fortalecer las trayectorias académicas de sus estudiantes. A su vez, para las y los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, la formación en investigación constituye una tarea fundamental, en tanto que en los alcances del título que esta universidad expide se establece que los profesionales serán capaces de realizar estudios e investigaciones sobre la realidad sociocultural y las causas de las diferentes problemáticas sociales y los factores que inciden en su génesis y evolución.

Las materias Metodología de la Investigación Social y Taller de Graduación Final constituyen asignaturas del último año de la carrera, cuyo objetivo específico es formar a las y los estudiantes en el campo de la investigación en ciencias sociales. Las mismas se configuran como un campo propicio para indagar sobre las experiencias formativas de las y los estudiantes y graduados en la práctica de la investigación y para analizar el sentido que les otorgan a ellas. Estas materias comenzaron a dictarse en el año 2016 y se ofrecen en los dos cuatrimestres del año. Cabe destacar que, a diferencia de otras universidades, en el currículo de la carrera de UNPAZ, no tienen hasta el último año otras materias donde se proponga una relación directa con la investigación social.<sup>2</sup>

Con el objetivo de exponer la experiencia de enseñanza-aprendizaje desarrollada en el marco de estas materias, en primer lugar, expondremos un recorrido sobre la investigación en el marco del campo del trabajo social; luego, analizaremos el lugar que ocupa esta práctica en los planes de estudio de las carreras en distintas universidades del país. A continuación, describiremos los dispositivos de acompañamiento que desarrollamos en las materias. Por último, presentaremos algunas conclusiones y comentarios.

## 2. La investigación en trabajo social

De la mano de pioneros como Richard Cabot en los años treinta y Mary Ellen Richmond en la década de 1940 y con diferentes posiciones sobre su función, características y fines, la investigación estuvo presente desde los inicios de la disciplina del trabajo social (Bueno, 2013). Sin embargo, en Argenti-

2 A modo de ejemplo, en la UBA, tienen dos materias de metodologías cuatrimestrales que se cursan en 2° y 3° año de la carrera. En la Universidad de Villa María se cursan, según el plan de estudios, en 3° y 4° año. En todos los casos el taller para la elaboración del trabajo final se encuentra en el 5° año. En otras universidades del Conurbano Bonaerense (Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de Lanús) el plan de estudios plantea la misma distribución que en la UBA.

na, dicha orientación no fue una perspectiva mayoritariamente asumida por el colectivo disciplinar e inclusive llegó a encasillarse a quienes la encarnaban por presentar posturas “teoricistas” (Ludi y Messina, 2014). Según Casá (2016), este posicionamiento se basaba en la idea sostenida por largo tiempo de que lo propio y específico del trabajo social eran las acciones basadas en el contacto directo con poblaciones y en el aporte de soluciones a las problemáticas sociales del momento. El trabajo social era considerado una disciplina que “se aboca a aplicar conocimiento, como si fuera una tecnología social” (Zucherino y Weber Suardiaz, 2014: 17).

Sin embargo, desde hace por lo menos dos décadas, el debate sobre la producción de conocimiento en trabajo social se ha revitalizado, relacionado con las mayores exigencias de científicidad y rigurosidad académica en el área, la competitividad laboral y el desdibujamiento de las fronteras entre las disciplinas sociales, el surgimiento de posgrados y espacios de investigación propios (Casá, 2016). Diversos trabajos abordan la compleja relación del trabajo social con las ciencias sociales, reflexionan sobre las tensiones que atraviesan la estructuración de aquel ámbito profesional como campo autónomo, analizan la vinculación entre epistemología y trabajo social, o los nexos entre investigación –en tanto producción de conocimiento– y la práctica profesional en el área (Arias, 2009; Danani, 1993; Grassi, 1995, 2007; Toledo Nickels, 2004; Lima, 1983; Heler, 2010), promoviendo discusiones acerca de temáticas sociales a través de intervenciones argumentadas (Cruz et al, 2014). Las producciones recientes de este campo reflexionan sobre el trabajo social y la feminización de la ciencia (Lorente y Luxardo, 2018). De todas formas, a partir de un análisis de las producciones en trabajo social, Bueno (2013) sostiene que la producción es desigual entre los distintos países de América Latina y que en numerosos casos ha sido impulsada gracias a ciertas políticas nacionales en educación que abrieron la posibilidad de la investigación en las universidades, como en el caso argentino.

También se han desarrollado interesantes contribuciones sobre la formación en investigación social de los profesionales en trabajo social. Por un lado, Cifuentes Patiño (2013) identificó algunas condiciones necesarias, como la orientación de los currículos hacia la investigación para el desarrollo de competencias basadas en fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos; la generación de un “clima” para el desarrollo de este tipo de contenidos; el reconocimiento histórico y crítico de la profesión; la circulación y el sometimiento para el debate de lo elaborado en las investigaciones de las y los estudiantes; y la construcción de espacios para la producción de conocimiento (como redes y articulaciones institucionales). Por otro, autores como Petrelli (2017) abordaron específicamente la vinculación entre etnografía e intervención.

En relación con las temáticas investigadas por los trabajadores sociales, Flores, Montes y Martínez (2016) de la Universidad Nacional de Villa María llevaron adelante un estudio cuantitativo partiendo del supuesto de que la selección temática refleja el proceso de formación universitaria, y cómo esta le puede haber brindado herramientas al estudiante para problematizar y comprender los fenómenos sociales. Los estudios de género, de educación, salud, sobre la niñez y juventud, la familia, los programas sociales y sobre la propia intervención del trabajador social son las cuestiones problematizadas. En algunos campos resultaban más claros los aportes a discusiones teóricas comunes a otras ciencias

—como la salud—, mientras que en otros los resultados eran más claros hacia la propuesta de alternativas desde la práctica profesional —“infancia”, “género”, “ancianidad”, “políticas sociales”, entre otras áreas—. Concluyen que en estos ejercicios todavía predomina la concepción del “saber y del actuar” y plantean la necesidad de abordar los sentidos de los propios estudiantes y cómo estos intervienen en el aprendizaje teórico y empírico sobre los procesos de investigación.

Al mismo tiempo, según los informes sobre trabajo social en la Universidad de Buenos Aires (UBA), los principales temas elegidos por las y los estudiantes para desarrollar sus proyectos refieren a salud, adolescencia y juventud, familia y, en cuarto lugar, a personas en situación de calle. A pesar de la dispersión de temas, la propuesta de esa unidad académica se dirige a profundizar y desarrollar ciertos núcleos temáticos —como la constitución de sujetos sociales, la producción y reproducción de condiciones de vida, las políticas públicas y las demandas sociales y praxis social— donde la perspectiva del trabajo social pueda aportar al campo de las ciencias sociales (Clemente, 2002, citado en Ierullo, M. y Maglioni, C, 2014).

En síntesis, las reflexiones sobre las prácticas y la enseñanza de la investigación en el campo del trabajo social exponen el lugar de relevancia que este aspecto ganó a lo largo de estos últimos años.

### **3. La enseñanza de la investigación en la carrera de grado: las modalidades e implicancias de los trabajos finales de graduación**

A la hora de reflexionar sobre nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, revisamos la situación en el contexto de otras unidades académicas. En el marco del Foro de Trabajos Finales, desarrollado en el Encuentro de la Regional Pampeana de FAUAST 2018 se expusieron los resultados de una encuesta realizada a nueve unidades académicas de dicha región, donde se pudo apreciar la diversidad que existe en función de la exigencia en saberes en torno a la investigación y su relación con la graduación. En principio, se concluyó que existe una gran variedad de tipos de trabajos finales: investigación con base empírica, monografía con análisis de fuentes secundarias, evaluación de programas sociales o políticas sociales, hasta sistematización de experiencias (FAUAST, 2018). También se mostró que los trabajos pueden ser individuales o grupales hasta tres personas y que la figura del director y/o tutor varía notablemente: en algunas unidades académicas suele ser un docente externo a las materias, talleres o cátedras, o parte de los equipos, rentados o *ad honorem*, evidenciando una amplia diversidad en los formatos. Se reflexionó, en el mismo marco, que muchas veces los trabajos finales o tesinas pueden representar un obstáculo para la graduación y, en ese sentido, se profundizó la reflexión en torno a las formas de acompañamientos que se dan como estrategias pedagógicas e institucionales para que las y los estudiantes puedan finalizar el trabajo y concretar así su graduación.

En función de describir nuestras modalidades de acompañamiento, en el apartado siguiente presentaremos las estrategias que venimos realizando en dos sentidos: en la enseñanza-aprendizaje de contenidos y en el apoyo a la escritura académica.

## 4. Dispositivos de acompañamiento en la elaboración del proyecto de investigación y del trabajo final de graduación

Iniciamos el trabajo en nuestras materias partiendo de la idea de que no se parte de la nada. Como estudiantes próximos a graduarse, los cursantes eventualmente participan de proyectos de investigación acreditados en la universidad o llegan a la cursada con algún tema de interés. De igual modo, recibimos a todos y todas remarcando el hecho de que han atravesado a lo largo de la carrera diversas experiencias de vinculación con distintos actores en espacios sociales heterogéneos e instituciones variadas en el marco de las prácticas preprofesionales, y que esa experiencia puede funcionar como puntapié para problematizar, desde la investigación, algún aspecto de los ámbitos que ya conocieron. Desde luego, no se les exige a las y los estudiantes que desarrollen sus investigaciones vinculadas a los ámbitos en los que han practicado.

Desde los primeros encuentros explicitamos que la investigación se inicia desde el momento mismo en que pensamos qué vamos a investigar. E instalamos la idea de que las y los estudiantes objetiven sus experiencias como investigadores a través de distintas textualizaciones: los invitamos a dejar registro, a guardar borradores y versiones viejas; los impulsamos a que hagan anotaciones, marcas en los textos, que propongan relaciones. Desde esa perspectiva, incentivamos la escritura como una práctica que permite (re)elaborar el conocimiento. Para orientar esa práctica, proponemos la escritura de distintos tipos de textos que van desde la comunicación de las ideas de otros (mediante la elaboración de fichas de lectura) hasta la comunicación de las propias ideas en torno del tema investigado (con la composición del trabajo final de graduación). En este sentido, consideramos la progresión de los géneros académicos desde la noción de familia de géneros (Ciapuscio, 2007, 2009). Todos los textos solicitados se vinculan con las prácticas de escritura propias de la investigación y, aunque poseen objetivos comunicativos diferentes y modos de organización discursiva específicos, también se registran continuidades en algunos aspectos enunciativos. En consecuencia, compartimos con nuestros y nuestras estudiantes que escribir es, en gran medida, reescribir, dado que los textos que se elaboran a lo largo de estos espacios curriculares, lejos de conformarse como actividades aisladas, constituyen una cadena genérica en la que cada texto-eslabón aborda el mismo tema pero materializado en textos que pertenecen a géneros discursivos diferentes, con finalidades distintas.

### 4.1. Dispositivos de acompañamiento en Metodología de la Investigación Social

Como adelantábamos, el trabajo que las y los estudiantes realizan durante el cursado de nuestras materias se objetiva en *diversas textualizaciones*.

Como docentes, disponemos de dos instancias de evaluación que se corresponden con tipos de textos específicos. En el primer caso, planteamos el desarrollo de un *parcial presencial de carácter individual*, con el que procuramos conocer si las y los estudiantes han podido comprender la bibliografía específica vinculada a la metodología de la investigación. Asimismo, incluimos en el parcial un ejercicio de

análisis de una serie de objetivos de investigación cuya redacción presenta problemas. Nuestra intención, en este caso, es que las y los estudiantes distingan los objetivos correctamente formulados de los inadecuados, y puedan justificar qué problemas presentan estos últimos.

El otro texto que solicitamos como segunda instancia de evaluación es una primera versión de proyecto de investigación que, en el marco de la materia, denominamos “preproyecto”. Aunque borrador, procuramos que las y los estudiantes puedan integrar en ese documento los avances que hayan podido realizar en los distintos planos de diseño de sus investigaciones. El preproyecto incluye el planteo del tema, los primeros antecedentes, la pregunta-problema, el objetivo general y los objetivos específicos, los conceptos teóricos a emplear, la metodología y la bibliografía. Otros aspectos no se solicitan en esta instancia, sino que se reservan para el proyecto de investigación que constituirá la primera de las instancias de evaluación, pero en el marco de otra asignatura: Taller Final de Graduación.

En buena medida, *las tareas docentes en el marco de este espacio curricular pueden describirse mediante la idea de acompañamiento*. Y ese acompañamiento se despliega en múltiples intervenciones y prácticas de sujetos diversos. Por un lado, las docentes a cargo de las comisiones se constituyen en referentes de las y los estudiantes durante el proceso. En este punto, es importante señalar que, en la UNPAZ, la aprobación del trabajo final de graduación queda en el marco de la materia, lo que posibilita que los docentes evalúen tanto el producto final como el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

¿Cómo acompañar? ¿Cómo se acompaña durante el proceso? En primer lugar, *las docentes se posicionan como sujetos que tienen un oficio, que hacen investigación*. Como conocedoras del oficio de investigador, pueden dar cuenta, en primera persona, tanto de los obstáculos e incomodidades que suelen presentarse como de lo estimulante que puede resultar cualquier proceso de producción de conocimiento. Como se mencionó, el equipo docente está conformado por investigadores provenientes de distintas disciplinas, pero que tienen en común el hecho de tener formación de postgrado y de haber desarrollado procesos de investigación prolongados. Desde esta experiencia, pueden acompañar, transmitiendo y compartiendo lo que saben.<sup>3</sup>

El acompañamiento de las docentes no solo se vincula a sintonizar con las y los estudiantes desde esa práctica como investigadores. *Acompañar se materializa también en prácticas de enseñanza de contenidos específicos* vinculados a la investigación social. Partiendo de la idea de que se aprende a investigar investigando, durante los primeros meses las docentes presentan el espacio del aula como un sitio en el que se trabajan la noción de investigación social, diseño, perspectivas cuantitativas y cualitativas, etc., a la vez que se van identificando temas de interés, se promueve la formulación de preguntas de investiga-

3 El equipo se conforma por una investigadora de CONICET; tres docentes que realizaron doctorados en el marco de becas CONICET, algunas de las que se insertan en programas de investigación como el PREDIUM; dos magister con doctorados en curso y tres con estudios de maestría avanzados. Se detalla lo anterior en función de dar cuenta de las posibilidades que tiene el equipo de trabajo de acercar la investigación al espacio áulico y reflexionar sobre la actualidad de las modalidades de hacer ciencia. Además, el carácter interdisciplinario del equipo (las disciplinas de grado de las docentes son Trabajo Social, Antropología, Sociología y Ciencias Políticas) potencia la multiplicidad de miradas en ese acercamiento.

ción y objetivos de conocimiento, etc. Es decir, se busca que esos contenidos puedan ir apropiándose en el desarrollo de ejercitaciones vinculadas a los intereses de los cursantes.

Las escrituras que van desplegando las y los estudiantes a lo largo del cursado de la materia se constituyen como otro de los ámbitos desde los cuales –como docentes– acompañamos. Al recibir los productos textuales que les solicitamos a las y los estudiantes, intervenimos tanto las docentes a cargo de comisión como las docentes expertas en lectura y escritura académica (ver punto 4.3). Con los textos en mano, preparamos devoluciones que inviten a las y los estudiantes a revisar sus producciones en términos de contenidos, cuestiones conceptuales, expresión escrita, etc.

En el transcurso de la cursada de Metodología de la Investigación Social, las y los estudiantes también deben realizar una *entrevista a un referente académico* del campo temático en el que estén queriendo desarrollar sus investigaciones. El objetivo es que los estudiantes avancen en el proceso de elaboración de sus antecedentes de investigación para el desarrollo del preproyecto. Complementariamente, se busca promover que se entrenen en la identificación de referentes académicos, la preparación de una entrevista, su realización y registro y, por último, en la presentación escrita de los puntos sobresalientes que hayan surgido del encuentro. Entendemos que esta también puede ser una instancia de acompañamiento de las y los estudiantes, en términos de que esos expertos (por lo general investigadores de la propia UNPAZ) se constituyan en *guías* que acerquen a los investigadores en formación a bibliografía pertinente, a enfoques y conceptos para el abordaje de sus temas de interés, etc. Además, el encuentro con investigadores especializados en temáticas que son de interés para el estudiante (quien está en pleno proceso de construcción de su problema de investigación) es inspirador y sumamente estimulante, pues anima la imaginación y el surgimiento de múltiples interrogantes que rodean el tema que le interesa. De allí que es una experiencia que suele avivar el entusiasmo y potenciar el interés de las y los estudiantes, así como orientar el recorte de la temática.

También, a lo largo del cuatrimestre, las docentes especialistas en lectura y escritura académica realizan una intervención en clase vinculada a la búsqueda de bibliografía académica y fichado. Si bien no describiremos aquí los pormenores de este trabajo, sí nos interesa remarcar que *ese trabajo de orientar la búsqueda de antecedentes de investigación también acompaña* a los cursantes en esos primeros pasos. En el taller mismo, se invita a los presentes a hacer búsquedas en Google académico y en repositorios específicos, que se proyectan para el grupo en su totalidad. Las docentes a cargo del curso continuamos luego el trabajo que allí se inicia en cuanto a las formas de organizar el material que se va ubicando, las preguntas desde las cuales leerlo y ficharlo y, fundamentalmente, la cuestión de cómo pensarlo siempre en vinculación con las propias investigaciones de cada quien. Procuramos entonces *acompañar a las y los estudiantes para que se entrenen progresivamente en la realización de anotaciones personales de aquellas ideas que les surgen al leer a otros, de los modos convencionales de hacerlo* (entre corchetes) dada la necesidad de distinguir la propia voz de la voz del autor. A su vez, orientamos a las y los estudiantes en la organización de estas voces ajenas, es decir, en posibles agrupamientos a partir de diferentes criterios que pueden ser utilizados a la hora de construir el apartado de antecedentes. En esta etapa, es fundamental el ejercicio que va desde el “copie y pegue” de los elementos pertinentes que constan en

las fichas bibliográficas elaboradas por las y los estudiantes, hacia la puesta en relación entre autores, para identificar aspectos comunes y polémicas o debates entre los mismos.

Durante la cursada de la materia las y los estudiantes logran concretar lo que denominamos el pasaje del tema al problema, comprendiendo que un problema de investigación social excede la identificación del caso propio y se encamina de la experiencia cercana e individual hacia un problema que es social: ese pasaje se caracteriza por una especie de “click” entre el problema inmediato y comprobable cuando el estudiante viene constatando que también “le pasó a otras veinte personas”; y cuando advierte la diferencia entre el tema, que se elige, y el problema, que se construye. De allí que la práctica de investigación implica poner en duda todo conocimiento adquirido a partir de conclusiones a las que llega desde el conocimiento del sentido común: interrogarse acerca de lo que considera obvio y que suele ser su punto de partida para la elección de un tema, ponerlo en cuestión, y preguntarse si podría ser comprendido de otra manera, en otros contextos y tiempos.

Cabe mencionar que este proceso de construcción del objeto de estudio se desarrolla en simultáneo a cierta ruptura epistemológica del campo del trabajo social, ya que las y los estudiantes deben comenzar a distinguir el abordaje de lo social en clave de intervención profesional para pensar un determinado tema como objeto de investigación.

## 4.2. Dispositivos de acompañamiento en el Taller Final de Graduación

En el marco de este espacio curricular, los productos textuales que se solicitan para ser evaluados son el proyecto de investigación y el trabajo final de graduación. Es evidente, en este punto, que seguimos teniendo como referencia la idea de sucesivas textualizaciones que van reelaborándose conforme se avanza en el proceso de investigación.

En un primer momento, se trabaja el pasaje del preproyecto solicitado en Metodología, hacia el proyecto de investigación que, como anticipamos, es el primer producto a evaluar. Podemos decir (y les decimos a las y los estudiantes de Metodología) que el preproyecto será su carta de presentación al momento de ingresar a Taller. Como señalamos, el proyecto incluye la elaboración de nuevos aspectos como la justificación, relevancia y factibilidad de la investigación, la reformulación del apartado de “conceptos” en un acápite denominado “marco teórico” que conlleva el trabajo de transformación de un listado de referentes conceptuales en la identificación de las discusiones conceptuales propias de cada campo temático y la inscripción del problema en un enfoque teórico preciso que otorgará coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio. Adicionalmente, en el proyecto las y los estudiantes refuerzan la elaboración de los antecedentes de investigación ampliando y reorganizando las investigaciones previas de acuerdo con distintos criterios (geográficos, temporales, teóricos, etc.) que en un proceso de “ida y vuelta” contribuyen a precisar el problema y los objetivos de investigación. Por último, el proyecto contiene un plan o cronograma de actividades que les permite a las y los estudiantes organizar el tiempo que en el siguiente momento destinarán a cada tarea de investigación. Se suele dedicar al menos un mes de la asignatura a la revisión y ampliación del documento antes de ser evaluado.

En un segundo momento nos dedicamos a acompañar la realización del trabajo final de graduación, que representa la puesta en práctica del proyecto de investigación. En primer lugar, se comienza la planificación del trabajo de campo, dado que la mayoría de los trabajos finales se asientan en la producción y análisis de documentos de primer grado que en el transcurso de la investigación se complementarán con fuentes secundarias (documentos oficiales, normativa, censos, material gráfico, etc.) y en conjunto conformarán el corpus documental de la investigación. Para ello, retomamos y ampliamos cuestiones teórico-metodológicas de la materia Metodología; luego, acompañamos el proceso de toma de decisiones de acuerdo con el diseño de la investigación, reflexionando sobre el acceso al campo, la delimitación de nudos temáticos sobre los cuales indagar en el desarrollo del trabajo de campo, la selección y decisión respecto a las estrategias metodológicas más pertinentes para producir datos en función del problema de investigación y, en ocasiones, el diseño mismo de las estrategias (elaboración de guías de entrevista y de observación, principalmente), la organización temporal del trabajo de campo (elaboración de cronogramas posibles), entre otras.

En forma paralela al trabajo de campo (cuya amplitud temporal es variable) se busca problematizar el material y elaborar sucesivas anticipaciones de sentido que orientarán nuevas búsquedas y, eventualmente, conducirán a la reformulación de las preguntas de investigación (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Durante estas semanas, en el espacio áulico acompañamos sus procesos de tránsito y de “inmersión” a partir de diálogos y co-visiones que procuran vincular, constantemente, su experiencia con los debates teórico-metodológicos y la lectura bibliográfica. En este sentido, se propone una articulación permanente entre el trabajo de campo y el trabajo de análisis. Es importante señalar que esta instancia implica la elaboración de diversos documentos que corresponden a distintos géneros textuales (notas de campo, diarios, registros, desgrabaciones de entrevistas, entre otros) donde la escritura adquiere nuevamente un papel central, en tanto permite asegurar *la objetivación y la autoobjetivación* de la experiencia de campo, de tal forma que esta pueda someterse repetidas veces al análisis y a la reflexión crítica (Rockwell, 2009).

Posteriormente, procuramos que las y los estudiantes profundicen el análisis interpretativo de los datos producidos y la identificación de nuevos ejes que les permitan reorganizar el material en función del trabajo conceptual y de la práctica de escritura. En este momento apostamos a que pongan en diálogo los conocimientos que fueron construyendo con los aportes provenientes de otras investigaciones en ciencias sociales (usualmente llamada “bibliografía académica”) y, por otro lado, con las categorías y significados que circulan entre los sujetos de la investigación (comúnmente llamados “los entrevistados”, “los informantes”, “la gente de tal institución”) a fin de generar una interpretación pertinente, fundamentada teórica y empíricamente, sobre las diferentes aristas y dimensiones del problema de investigación construido. Estas múltiples aproximaciones hacia la interpretación final (que, veremos luego, no es tan final) se plasma en diferentes textos (que son leídos y releídos en múltiples momentos) que van desde las tematizaciones iniciales y las codificaciones a las descripciones analíticas intermedias, la elaboración de argumentos tentativos y las reflexiones finales. El producto de todo el proceso de producción de la investigación de cada estudiante iniciado en la materia de Metodología concluye a través de sucesivas escrituras en el trabajo final de graduación, que es la segunda instancia de evaluación.

Por último, el trabajo final de graduación se defiende, tal como lo establece el Reglamento, en una instancia de coloquio. El objetivo de culminar la materia con una presentación oral del trabajo consiste en que las y los estudiantes puedan desarrollar una destreza complementaria a la de escritura, que es la exposición, en no más de quince minutos, de los aspectos más relevantes del trabajo. Por lo general, para poder organizar la defensa oral, destinamos una clase de preparación previa, en la que se indican cuáles son los elementos centrales a tener en cuenta a la hora de la exposición: presentación del problema de investigación, objetivos, metodología, principales hallazgos y posibles líneas futuras de indagación. Si bien, en un principio, la necesidad de preparar un coloquio representa para las y los estudiantes una instancia novedosa de evaluación –y por tanto incierta–, es posible advertir que, atravesada la instancia de exposición, se observa en ellas y ellos una mayor apropiación y seguridad en el trabajo y en el proceso de investigación en general.

Nos interesa señalar el hecho de que, si bien a lo largo del proceso estamos planteando que las y los estudiantes re trabajen sus textos y vayan operando mejoras, ello no significa que no sea necesario eventualmente volver a enseñar contenidos vinculados a géneros textuales sobre los que nos hayamos detenido durante el primer cuatrimestre. Por ejemplo, en ocasiones, hemos trabajado de manera personalizada con estudiantes de Taller Final de Graduación en el fichado de los textos que ya tenían seleccionados para sus antecedentes, pero que aún estaban presentados de manera confusa (en términos de la diferenciación de la voz del investigador/del autor del texto que se busca reseñar; en términos de la claridad y precisión conceptual, entre otros puntos).

Cabe mencionar que algunas de estas tareas se realizan en el marco de la flexibilidad con que cuenta la materia para adecuarse a los procesos particulares de las y los estudiantes. Nos referimos a que, según el Reglamento,<sup>4</sup> las docentes pueden optar por pasar a la modalidad de clase en tutorías, que implica encuentros personalizados para profundizar el seguimiento.

En todos los casos, a lo largo de la materia enfatizamos en que el trabajo final de graduación, si bien representa “un punto de llegada” respecto al proceso de investigación que propone la materia –y, por ello, supone un recorte preciso del alcance del trabajo–, esto no significa que la investigación desarrollada se encuentre completamente culminada ni acabada. Por el contrario, resaltamos el carácter dinámico de la investigación y el modo en que el trabajo alcanzado permitiría habilitar nuevas líneas futuras de indagación y profundización, en línea con el carácter acumulativo del conocimiento científico (Sautú, 2003).

En definitiva, cada vez más, como equipo docente vamos asumiendo que *el acompañamiento de las y los estudiantes que realizamos tiene tanto que ver con los contenidos disciplinares de los espacios curriculares en los que trabajamos como con la enseñanza y la ejercitación de prácticas de lectura y escritura académica*, imprescindibles para el desarrollo de la investigación social.

4 En el año 2016 se aprobó el Reglamento para la elaboración de trabajos finales de graduación. Además de regular los aspectos formales (extensión del trabajo, características generales, plazos de presentación), se estipulan las modalidades de clases y la cantidad de estudiantes que puede tener a cargo un docente, resguardando las condiciones necesarias para el acompañamiento enunciado. Asimismo, se contempla la posibilidad de prórroga a fin de que las y los estudiantes que necesiten u opten por abarcar más de un período de cursada para la elaboración de sus trabajos puedan hacerlo resguardando su plan de trabajo aprobado.

En este sentido, vale destacar que, a lo largo de la cursada de Taller Final de Graduación, resaltamos la importancia de reflexionar y revisar las sugerencias de los docentes sobre el trabajo escrito, pero también los propios apuntes tomados en clase. Incluso apelamos a ejercicios que permitan hacer lecturas cruzadas de los trabajos, de modo que sean los propios estudiantes quienes evalúen y sugieran mejoras en la redacción y en la precisión de los apartados propios y ajenos (por ejemplo, en la escritura de los objetivos y metodología). Pero, además, las actividades de lectura y escritura en el marco de la práctica de investigación poseen un plus, dado que, como anticipamos, posibilitan el trabajo reflexivo por parte de las y los estudiantes ya que en la medida que escriben, leen y releen sus producciones van revisando sus supuestos, los modos de observar y registrar, las interpretaciones construidas, etc. y en ese movimiento se apropian de los aspectos teórico-metodológicos y, al mismo tiempo, pueden criticarlos y reinventarlos (Achilli, 2005).

### 4.3. Dispositivo de acompañamiento en la escritura académica

El campo de la alfabetización académica en tanto campo específico de investigación que se ocupa de la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los estudios superiores se ha consolidado en los últimos quince años (Carlino, 2013). Si bien en Argentina existen diversas experiencias referidas a esta práctica pedagógica, la mayoría se focaliza en los tramos iniciales y de los ingresos bajo la modalidad de talleres de pregrado o grado (Arnoux, 1996; Carlino, 2006). En el nivel del grado se registran también experiencias de acompañamiento en las disciplinas mediante programas específicos (Carlino, 2013; Natale y Stagnaro, 2016; Garbarini, Escobar y López D'Amato, 2018). En relación con la alfabetización académica en las instancias de posgraduación, algunas investigaciones se centran en el acompañamiento de escritura de tesis de posgrado (Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestri, 2004; Pereira y Di Stefano, 2007).

Como hemos planteado anteriormente, el dispositivo de acompañamiento de escritura académica en las materias Metodología de la Investigación Social y Taller de Graduación Final es parte de las actividades curriculares de esos espacios y, por eso, lejos de constituirse como una apoyatura *ad hoc*, se imbrica en los contenidos y en la progresión del proceso de investigación de las y los estudiantes. Por eso, los géneros que se trabajan son definidos por todo el equipo docente y el acompañamiento de las docentes especialistas en lectura y escritura no constituye, únicamente, un espacio para la reflexión sobre la lengua.

El trabajo de acompañamiento que realizamos con las y los estudiantes tiene dos modalidades: áulica y grupal; y virtual e individual. En el aula, realizamos encuentros presenciales durante la cursada de cada una de las materias que se articulan tanto con el desarrollo de los contenidos de estas como con el propio proceso de escritura del grupo. Como comentamos anteriormente, en Metodología abordamos las características de las fichas de lectura y del preproyecto de investigación y en Taller, el proyecto de investigación, el trabajo final de graduación y la preparación del coloquio. En las intervenciones iniciales presentamos las regularidades de cada uno de los géneros a partir del análisis de ejemplos y proponemos reflexiones de distinto orden: ámbitos de circulación del texto, destinatarios, construcción del enunciador, elementos paratextuales, aspectos vinculados con la composición y normativa de

escritura. Queremos señalar que, muchas veces, los ejemplos que analizamos son producciones de los propios estudiantes. En las intervenciones finales, que revisten la modalidad de taller, revisamos las escrituras del grupo a partir de una puesta en común de ejes de revisión que retoman aspectos discursivos/genéricos, léxicos, sintácticos y normativos.

Por otra parte, realizamos la revisión individual de los escritos de las y los estudiantes, de manera virtual. Esa revisión del texto se detiene tanto en cuestiones vinculadas con el género (estilo –construcción del enunciador, presencia/ausencia de marcas de subjetividad, etc.– y estructuración –presencia/ausencia de todas las secciones del trabajo, relación jerárquica entre títulos y subtítulos, paratextos, relación entre texto y elementos gráficos, etc.–) como en cuestiones vinculadas con la escritura a nivel semántico (selección léxica, repeticiones), sintáctico (concordancia sujeto-verbo, concordancia sustantivo-adjetivo, ausencia de constituyentes de la oración, etc.) y normativo (uso de mayúsculas/minúsculas, tildes, puntuación, inclusión de citas integradas y/o destacadas). Dado el carácter virtual de este momento de trabajo, utilizamos una codificación de colores e insertamos comentarios que, en algunos casos, explican la marca y, en otros, presentan, por ejemplo, alternativas de reescritura de algunos segmentos del texto. Finalmente, en el Taller, abordamos la cuestión de la oralidad académica, dado que la última instancia del trabajo final de graduación es la participación en un coloquio. En esa instancia, las y los estudiantes deben presentar su trabajo ante un tribunal compuesto por las profesoras de las materias. Además, ese momento puede ser presenciado por otras personas invitadas por las y los estudiantes. En esa intervención, nos detenemos en las etapas de planificación de la exposición que contempla la selección y jerarquización de la información que se expondrá y anticipa –también– las posibles preguntas del tribunal. Además, analizamos cuáles son las alternativas para la confección de materiales de apoyo (PowerPoint). Por último, presentamos una reflexión sobre los aspectos no verbales (como los gestos) y paraverbales (como los sonidos de relleno y la entonación) propios de la oralidad, que deben ser tenidos en cuenta en esa situación.

El dispositivo, entonces, se propone como una instancia de acompañamiento del proceso de escritura de todas las etapas de la investigación y sus distintas textualizaciones. La escritura, de esta manera, no se presenta como algo que el o la estudiante “se sienta a hacer luego”, sino que es parte constitutiva del proceso de conocimiento y reflexión.

#### 4.3.1. El dispositivo en marcha: análisis de regularidades en el proceso de reescritura

A lo largo de los cuatrimestres en que se desarrolló el acompañamiento, hemos registrado algunas regularidades en los escritos de las y los estudiantes. Por un lado, observamos avances de los textos cuando se llevan a cabo las sucesivas reformulaciones entre géneros. Por otro lado, registramos algunas dificultades recurrentes relativas al trabajo con las fuentes y a ciertos aspectos sintácticos y normativos específicos.

Con respecto a los avances, estos se relacionan con la reestructuración de los textos en función de nuevos objetivos comunicativos y nuevas instancias de entrega y evaluación. Además de estar sujeta a cuestiones

formales, la reescritura se acompaña de reflexiones teóricas y metodológicas, y supone nuevos modos de organizar las fuentes (las lecturas) y los datos obtenidos en el campo. A modo de ejemplo, podemos señalar algunas transformaciones recurrentes en la reescritura del proyecto de investigación al trabajo final de graduación en relación con los cambios tanto en el texto como en el paratexto. En relación con el texto, se reescriben los apartados de los objetivos y el planteamiento de la pregunta-problema del proyecto de investigación en el apartado de la introducción del trabajo final. Esto implica construir un apartado de presentación de un texto con características comunicativas específicas que no están presentes en las instancias de escritura anteriores. A su vez, en el cambio del marco teórico de un género a otro se pasa de un listado de conceptos claves (que en algunos casos está armado con viñetas o ítems) a un apartado conformado por un conjunto de párrafos. Esta reescritura trae aparejada la incorporación de conectores, por ejemplo. Además, el apartado dedicado a la metodología que efectivamente se llevó a cabo supone cambios en los tiempos verbales e incorporación de segmentos expositivos que detallan lo realizado. Asimismo, se agregan dos apartados: uno dedicado al análisis de datos y otro que expone las conclusiones. En relación con el apartado de análisis, se despliegan subtítulos que se relacionan con variables propias de la investigación y se incluyen citas directas de las entrevistas y de los datos relevados. En todos estos apartados, se agregan párrafos de inicio que adelantan o enumeran los temas que se abordarán en ese apartado, y de cierre, que sintetizan lo expuesto y articulan ese segmento con el siguiente. En definitiva, las y los estudiantes trabajan sobre la textualización de fragmentos y la incorporación de apartados, lo que resulta en una amplia tarea metadiscursiva.

En relación con el paratexto, las y los estudiantes modifican, suprimen o agregan los paratextos que evidencian una nueva organización de la información. El armado del índice en el trabajo final de graduación, por ejemplo, les permite obtener una visión global del escrito y observar la jerarquía de las partes del texto. Asimismo, se incluye la portada y, en algunos casos, hemos registrado la aparición de dedicatorias y/o agradecimientos. Entendemos que este último tipo de paratexto se vincula directamente con la situación comunicativa y con la instancia de graduación que ese trabajo promueve. Además, la revisión final del texto supone un trabajo de edición cuidada en relación con la diagramación (márgenes, tamaño y tipo de letra).

Por otro lado, en cuanto a las dificultades recurrentes, relevamos algunos problemas específicos en los apartados relativos a la información del estado de la cuestión o antecedentes de la investigación. El pasaje de las fichas de lectura a la escritura de antecedentes del preproyecto de investigación presenta dificultades propias de la selección, jerarquización y reformulación de fuentes: ambigüedad en la delegación de la voz, falta de articulación de citas destacadas, alternancia de la voz enunciativa (primera persona del singular, primera persona del plural, formas impersonales), escaso uso de marcadores del discurso, repeticiones en los verbos de decir, datos bibliográficos insuficientes, exceso de citas textuales, ausencia de un criterio de clasificación de las fuentes que constituyen los antecedentes. Estas dificultades se trabajan en las sucesivas reescrituras a partir de las cuales se focaliza la importancia de encontrar, en el entramado de las fuentes, una voz enunciativa propia que organiza, desde criterios específicos, la bibliografía leída.

En tanto, en el apartado dedicado al análisis de datos aparecen ciertas dificultades vinculadas con la comunicación de los resultados de la investigación. En algunos casos, hallamos cierta vacilación en la exposición de fragmentos de entrevistas u otros datos en articulación con la bibliografía teórica y la voz del o la estudiante. Además, observamos, en otros casos, que aparecen partes de entrevistas sin consignar los datos pertinentes de esas citas.

Para finalizar, queremos destacar que, en el marco del proceso de revisión que implica el dispositivo, encontramos problemas frecuentes en el nivel sintáctico: ausencia de verbo conjugado, sujetos indeterminados, uso de construcciones anómalas con pronombres relativos, uso inapropiado del gerundio y problemas de concordancia sujeto-verbo. Además, observamos las dificultades en cuestiones de normativa vinculadas, sobre todo, con la puntuación (uso de la coma en lugar del punto y seguido, uso inadecuado de la coma entre sujeto y verbo, entre otros).

En consecuencia, como hemos mencionado, los comentarios de las devoluciones están orientados a que las y los estudiantes no solo reescriban los fragmentos que pudieran tener dificultades en su composición, sino que también recuperen o incorporen saberes comunicativos, retóricos, discursivos, sintácticos, léxicos y normativos como instrumentos fundamentales para la autocorrección de los textos escritos, y que estos saberes adquieran relevancia en el proceso de escritura académica.

## **5. El proceso formativo de las y los estudiantes de UNPAZ**

El recorrido formativo de las y los estudiantes se nos presenta como un aspecto de interés, ya que nos hace situar como equipo en un contexto específico. El concepto de experiencia formativa, que remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia, forma parte de la trama de nuestras vidas y en tanto tal adquiere significado. La universidad compone uno de los múltiples contextos y momentos que nutren el proceso de formación profesional de las y los estudiantes y graduados de la Licenciatura en Trabajo Social. De ahí que el paso por la universidad constituye una experiencia formativa significativa (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Al respecto, entendemos que la universidad para las y los estudiantes que han recorrido buena parte de la carrera o la han finalizado recientemente implica un contexto formativo real que otorga marco a las prácticas que estos despliegan. El contenido de la experiencia universitaria subyace en las formas de transmitir, producir, apropiarse y transformar el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso formativo. Conocer esa experiencia implica abordar el proceso formativo como el conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, lo que configura una trama compleja en la que interactúan tradiciones disciplinares, adaptaciones locales, decisiones políticas, académicas, etc. (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Al abordar el análisis desde las experiencias de los sujetos en relación con la acción de las instituciones se acentúa la capacidad de agencia (Giddens, 1995) de los primeros, destacando el papel activo (de resistencia, recreación y producción) que estudiantes y graduados recientes asumen frente al conocimiento. Del mismo modo, al incorporar el concepto de apropiación en lugar de la clásica noción de internalización es posible entender el proceso de aprendizaje no solo como la capacidad “de involucrarse en nuevas activi-

dades, desarrollar nuevas tareas, dominar nuevos conocimientos sino poder establecer nuevas relaciones habilitadas por ese dominio, por las cuales el sujeto participa en la producción y reproducción de las estructuras de comunidades de práctica en las que se ve implicado” (Padawer, 2010: 356).

Los temas elegidos y trabajados por nuestras y nuestros estudiantes muestran una importante heterogeneidad, aunque en las dos primeras cohortes un tercio de ellos analizaron algún aspecto vinculado a la educación o una problemática presente en el ámbito escolar.<sup>5</sup> Entre ellos, se destacan los estudios en torno a la educación especial, y el trabajo de los trabajadores sociales con niños con capacidades diferentes en las escuelas.

Otro tema central fue, en línea con lo sucedido en la Universidad de Villa María, la investigación centrada en la intervención del trabajador social, en muchos casos asociada al análisis de sus condiciones laborales. Particularmente, el cruce entre condiciones de intervención de los trabajadores sociales y ámbito escolar fue recurrente, asociado a la implementación de los EOE (Equipos de Orientación Escolar). La violencia (familiar, de género) es el tercer tema más estudiado en UNPAZ y luego también hubo casos referidos al trabajo, las políticas sociales, la salud y la familia. Así, grupos sociales vulnerables como las mujeres, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y, en menor medida, los adultos mayores se encontraron en el centro de las preocupaciones de los recientemente graduados en sus trabajos finales, lo cual se encuentra muy en línea con los sujetos con quienes trabajan en el ámbito de sus prácticas preprofesionales. Cabe destacar que en los dos últimos años se incluyeron trabajos que abordaban la diversidad sexual, el género y las condiciones laborales desde esta perspectiva.

Preliminarmente, asociamos estas selecciones temáticas a tres cuestiones: en primer lugar, a la posibilidad de articular la investigación con las prácticas preprofesionales que se encontraban realizando a los fines de poder facilitar el acceso al campo, contar con conocimientos previos del caso de estudio y/o inclusive con materiales para poder reanalizar a la luz de los objetivos de investigación. Los trabajos que se basan en estas prácticas preprofesionales suelen recuperar instancias significativas que fueron observadas y registradas en el marco de dicho proceso. Las y los estudiantes pueden relatar y luego dejar plasmado en sus trabajos episodios de vulneración de derechos, modalidades de intervención profesional o dispositivos institucionales específicos que fueron disparadores para sus investigaciones.

En segundo lugar, las temáticas se relacionan con las propias experiencias y trayectorias biográficas de las y los estudiantes. Algunos estudiantes lo han dejado plasmado por escrito en sus propias producciones –los trabajos finales de graduación–, en los agradecimientos o en la justificación del tema seleccionado en la introducción. En esos apartados pueden expresar sus preocupaciones e intereses vinculados con profundizar en aspectos que fueron detectados en experiencias previas.

Otros estudiantes han preferido exponerlo en las instancias de clases o en los coloquios orales de defensa del trabajo final. Se ha comentado en el espacio áulico que eligen determinado tema por una experiencia

<sup>5</sup> Como equipo advertimos que esto podría producirse por la estrecha relación entre las temáticas elegidas y sus prácticas preprofesionales que durante 2015 y 2016 fueron realizadas principalmente en el ámbito educativo, cuestión que se fue revirtiendo con la ampliación de instituciones que se ofrecen como centros de prácticas en el marco de regularización y crecimiento de la carrera en la UNPAZ.

próxima que han transitado “muy de cerca”. Ejemplos de esto son la muerte de familiares por determinada enfermedad, la existencia de un miembro familiar en situación carcelaria, entre otros padecimientos tales como la violencia doméstica, laboral o institucional, el maltrato infantil, el consumo problemático de drogas, la discapacidad severa. Asimismo, muchos estudiantes eligen el tema de investigación explícitamente ligado a sus experiencias como usuarios de servicios sociales que, desde la crítica y la observación de obstáculos y deficiencias, los habían impulsado también a inscribirse en la Licenciatura en Trabajo Social. Por último, en menor medida, existen temáticas impulsadas a través de las experiencias de participación en proyectos de investigación o de extensión desarrollados por la universidad.<sup>6</sup>

Observamos que, en algunos casos, han optado por cambiar de tema porque les “estaba afectando” el abordaje en profundidad y querían disfrutar más la elaboración de su trabajo final o “no trabarse”. En este sentido, las experiencias y trayectorias de las y los estudiantes se vuelven significativas para la definición de sus productos de investigación mediante los cuales aprendieron una nueva dimensión del trabajo social.

Asimismo, cabe mencionar que algunos estudiantes delimitan su tema en función de su inserción en proyectos de investigación que se desarrollan en la UNPAZ. A medida que la universidad fortalece las líneas de investigación, varios estudiantes pueden participar de los equipos y formarse de manera destacada. Asisten a jornadas y congresos, escriben ponencias, discuten en el marco de sus equipos. Esta experiencia acumulada se hace notar en el desarrollo de la cursada, así como en la elaboración del trabajo final. Desde el equipo docente, incentivamos la participación en estos espacios y permitimos que puedan potenciar esos saberes adquiridos y posibilidades de enriquecimiento de su experiencia.

Finalmente, nos resta mencionar que, dentro de las perspectivas teóricas, fue dominante el abordaje desde el concepto y las teorías de representaciones sociales, secundado por los análisis de género, enfoques compartidos con otras disciplinas de las ciencias sociales. Asimismo, también se encuentra con fuerza la reflexión desde el propio campo alrededor de las nociones de intervención del trabajador social.

## 6. Comentarios finales

A partir de todo lo expuesto, reflexionamos acerca de dos cuestiones. La primera nos lleva a situar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el cual quisimos hacer foco, que se corresponde con un proceso instituyente de la carrera de Trabajo Social en una joven universidad como lo es UNPAZ. En ese marco, las estrategias docentes implementadas hasta el momento se encuentran en permanente revisión y elaboración a partir de un proceso de reflexión crítica que se nutre de las experiencias con las y los estudiantes. En este marco la cuestión del acompañamiento se vuelve fundamental.

---

<sup>6</sup> Actualmente, en UNPAZ alrededor de 200 estudiantes se encuentran participando en los equipos de proyectos de investigación dirigidos por docentes de la casa. Los proyectos de investigación vinculados a temáticas sociales se encuentran radicados en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE).

En ese marco, nos interesa destacar que el carácter interdisciplinario del equipo docente potencia el acompañamiento. Las docentes disciplinares cuentan con una amplia trayectoria en investigación y eso permite establecer un diálogo sumamente enriquecedor. En este sentido, encontramos que la retroalimentación interdisciplinaria de las reescrituras que van desde el preproyecto de investigación hasta los trabajos finales de graduación colabora en la construcción de la voz enunciativa de las y los estudiantes como investigadores y futuros profesionales. Esto contribuye a fortalecer, para el perfil del egresado de trabajo social, aspectos ligados a la práctica de la investigación. Asimismo, en los tres años que las asignaturas se han dictado, podemos observar que los dispositivos ligados a la preparación de los documentos “Preproyecto de investigación”, “Proyecto de investigación” y “Trabajo Final de Graduación”, se encuentran en permanente puesta a prueba y reformulación. Sin duda esto impacta positivamente en la ampliación de los saberes y destrezas del equipo docente y de las y los estudiantes. En el primer caso, por la propia riqueza del intercambio interdisciplinario y todo lo que ello conlleva; en el segundo, porque compartimos con las y los estudiantes ese momento o pasaje de la formación orientada a la intervención hacia la formación complementaria en investigación.

Como parte del acompañamiento, consideramos que los dispositivos implementados respecto de la escritura han adquirido un mayor desarrollo y aportes evidentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que, es importante seguir trabajando en el fortalecimiento de los aspectos retóricos asociados al pasaje de un género a otro, ya que la actividad de reformular el propio discurso puede contribuir a la constitución del decir propio de las y los estudiantes que se encuentran en una instancia de egreso. A su vez, el análisis de las recurrencias en términos sintácticos, léxicos y de normativa permite reflexionar sobre las estrategias didácticas utilizadas y diseñar material didáctico pertinente que colabore en la adquisición de nuevas herramientas de lectura y escritura tanto para la realización de escritos vinculados con la finalización de los estudios superiores como para futuras intervenciones en otros tramos de la carrera.

Por último, cabe preguntarse qué incidencia tienen las revisiones y cambios en la escritura de géneros académicos desde un punto de vista epistémico. El ejercicio de la reformulación entre discursos propios es una tarea específica que estimula la flexibilidad cognitiva y el razonamiento lógico. En este sentido, se podría avanzar en el estudio del influjo de las actividades de reescritura en el fortalecimiento de actividades cognitivas propias de la investigación, como la formulación de hipótesis, el planteo del problema, entre otras.

La segunda cuestión acerca de la cual queremos reflexionar es la referida a la selección de los temas de indagación. Dados los aspectos desarrollados en el apartado correspondiente, advertimos que lo que sucede en la UNPAZ no se aleja demasiado de lo que sucede en otras unidades académicas con más trayectoria y con otros procesos de institucionalización y otras localizaciones, inclusive más centrales, como es el caso de la UBA.

Vinculada con la elección del tema, nos interesa detenernos en las implicancias que reviste el momento inicial de la construcción del problema de investigación, cuando las y los estudiantes atraviesan diversas tensiones que tienen que ver con revisar historias personales, trayectorias de sus prácticas preprofesionales y expectativas sobre su trabajo de graduación. De esta forma, y particularmente como

docentes-investigadoras en materias del área de investigación, estimamos que comprender cómo son los vínculos de las y los estudiantes con la investigación, con los objetos que seleccionan y con los procesos de campo que desarrollan resulta clave para articular los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando los perfiles, las trayectorias y las experiencias de nuestras y nuestros estudiantes.

Para finalizar, entendemos que todo el proceso descrito es fundante para el perfil de una carrera que se encuentra en construcción, en tanto crea las condiciones de enseñanza-aprendizaje posibles para la apropiación por parte de las y los estudiantes de aptitudes y contenidos específicos para el desarrollo de la investigación social. Estamos a gusto con pensar que las y los estudiantes se encuentran en una última etapa de su carrera frente a un gran desafío, pero con dispositivos que enmarcan de manera personalizada lo que implicará atravesar esa nueva experiencia. Asimismo, en tanto se respetan las motivaciones personales sin perder de vista la pertinencia para la jerarquización de la profesión, los trabajos finales constituyen aportes singulares al campo del trabajo social.



## Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Arias, A. (2009). Prácticas de investigación en Trabajo Social. Las preguntas desde un lugar. *Margen, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 54. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen54/arias.pdf>
- Arnoux, E. et al (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En Z. Solana (comp.), *La adquisición de la escritura*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. Recuperado de <https://www.aacademica.org/instituto.de.linguistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/paula.carlino/169.pdf>

- Bueno, A. M. (2013). Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 15, 125-141.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381
- Casá, E. (2016). La producción de conocimiento en Trabajo Social: una mirada desde Bourdieu. *Temas y debates*, 32, 111-130.
- Ciapuscio, G. (2007). *Géneros y familias de géneros: Aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico*. (Ponencia). Primeras Jornadas de la Lectura y la Escritura “Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples”. Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia. En A. Parini y A. Zorrilla (eds.), *Escritura y comunicación*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Cifuentes Patiño, M. (2013). Formación en Trabajo Social e investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI. *Revista Trabajo Social*, 15, 165-182.
- Cruz, V., Fuentes, M. P., López, M. N., Weber Suardiaz, C. y Zucherino, L. (2014). Incumbencias y rol profesional: dos nociones a problematizar en trabajo social. En M. P. Fuentes y V. Cruz (comps.), *Lo metodológico en Trabajo Social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Danani, C. (1993). Notas sobre el lugar de la investigación en la formación y el ejercicio profesional. *Revista Universidad Abierta*, (2). Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen09/grassi.html>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En *Educación y clases subalternas en América Latina*. México: IPN-DIE.
- Flores, M. E., Montes, M. F. y Martínez, V. N. (2016). Problematizando sobre que se investiga, se escribe y se produce. Producción académica de alumnos de Trabajo Social. Licenciatura en Trabajo social. Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina). *Raigal*, 2, 69-82. Recuperado de <http://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/raigal/article/view/18/63>
- Garbarini, M., Escobar, M. y López D’Amato, S. (2018). Programa para el Fortalecimiento de la lectura y escritura. Experiencia en el Taller de tesis. Licenciatura en Enfermería. En S. Ortega de Hocevar (comp.), *Actas del Segundo Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura ¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias* (pp. 84-90). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grassi, E. (1995). La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. *Margen-Revista de Trabajo Social*, (9). Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen09/grassi.html>
- (2007). Problemas de realismo y teorismo en la investigación social y en el Trabajo Social. *Katál*, 10, 26-36.
- Heler, M. (2010). El problema de la producción de conocimientos en el Trabajo Social. *Trabajo Social*, 23(49), 37-49.
- Ierullo, M. y Maglioni, C (2014). Informe del Equipo de Trabajo de Investigación Final. Principales características de los trabajos de investigación desarrollados en 2009-2013. Buenos

- Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [https://docs.google.com/document/d/1QHHsJpW02E\\_cdOmntsVgSrDdUYFqxqLL4CghG5c3NIYU/edit?copiedFromTrash](https://docs.google.com/document/d/1QHHsJpW02E_cdOmntsVgSrDdUYFqxqLL4CghG5c3NIYU/edit?copiedFromTrash)
- Lima, B. (1983). *Epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Lorente, B y Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. *Cinta moebio*, 61: 95-109.
- Ludi, M. C. y Messina, C. (2014). Articulación: docencia, investigación y extensión universitaria. Aportes desde una experiencia en el campo “Envejecimiento y Vejez”. En C. Lera (comp.), *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos*, 16(34), 349-375. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000200007&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000200007&script=sci_arttext)
- Petrelli, L. (2017). Relacionarse, conocer e intervenir: reflexiones sobre los aportes de la perspectiva antropológica al desarrollo del trabajo social. *Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social*, 1(1), 75-90. Recuperado de [https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/7.Relacionarse,%20conocer%20e%20intervenir\\_0.pdf](https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/7.Relacionarse,%20conocer%20e%20intervenir_0.pdf)
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautú, R. (2003). El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. En *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Toledo Nickels, U. (2004). ¿Una Epistemología del Trabajo Social? *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (21), 200-214. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/21/toledo.htm>
- Universidad Nacional de José C. Paz (2013). Plan de Estudio de la Licenciatura en Trabajo Social. Recuperado de: <https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/plan%20de%20estudios%20ts%2001.pdf>
- Zucherino, L. y Weber Suardiaz, C. (2014). Tendencias teórico-metodológicas en trabajo social. La tensión entre teoricismo y pragmatismo. En M. P. Fuentes y V. Cruz (comps.). *Lo metodológico en Trabajo Social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

## Documentos citados

- FAUAST (2018). Foro de Trabajos Finales, desarrollado en el Encuentro de la Regional Pampeana de FAUAST. Universidad Nacional de Lanús.
- Universidad Nacional de José C. Paz (2014). Estatuto Provisorio de la Universidad Nacional de José C. Paz. Recuperado de: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_cre/wp-content/uploads/2015/05/Estatuto-UNPAZ.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_cre/wp-content/uploads/2015/05/Estatuto-UNPAZ.pdf)
- (2016). Plan de Desarrollo Institucional (2016-2020). Recuperado de [https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/2016-10-18%20PLAN%20ESTRATEGICO\\_ultimo.pdf](https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/2016-10-18%20PLAN%20ESTRATEGICO_ultimo.pdf)

# El registro en la intervención individual/familiar

(en el marco de las prácticas preprofesionales de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz)



*Silvia Ghiselli\** (UBA/UNPaz) y  
*Natalia Castrogiovanni\*\** (UBA/UNPAZ/UNLP)

## Introducción

El presente artículo se realiza en el marco de las prácticas de formación preprofesional de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz. En particular, las autoras nos desempeñamos en la asignatura Prácticas de Trabajo Social V (que corresponde al trayecto de terminalidad de la licenciatura). Dicho espacio anual tiene como objetivo promover en los estudiantes la capacidad de análisis crítico e intervención profesional, en relación con las manifestaciones de la cuestión social en el ámbito familiar e individual, a partir de su inserción en instituciones/organizaciones, que funcionan

\* Licenciada en Trabajo Social (UBA). Profesora titular de Prácticas de Trabajo Social V de Carrera de Trabajo Social (UNPAZ). Profesora Ayudante de Primera de Taller Nivel IV de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) silviaghiselli@gmail.com

\*\* Licenciada en Trabajo Social (UBA). JTP de Prácticas de Trabajo Social V de la Carrera de Trabajo Social (UNPAZ). Maestranda en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social (Universidad Nacional de La Plata) ncastrogiovanni@hotmail.com

como centros de prácticas.<sup>1</sup> Cabe destacar que por “cuestión social” no nos referimos de forma generalizada a injusticias, formas de dominación o desigualdades, sino específicamente a aquellas cuestiones que por su nivel de conflictividad y organización, se transforman en demandas colectivas hacia el Estado, cuyas respuestas (devenidas en reflejos fragmentados) se materializan en políticas sociales. Entendemos que estos son los escenarios donde el trabajo social se desenvuelve y donde nuestros centros de prácticas se emplazan.

Si bien la asignatura hace eje en la intervención en el ámbito individual/familiar, este recorte, como en cada uno de los años anteriores, se plantea con fines pedagógicos, dado que la práctica profesional del trabajo social se presenta de modo integral. Trascender la segmentación por niveles favorece la idea de totalidad para la formación y, por ende, para la profesión. En este sentido, Yamamoto (2000) debate algunos aspectos de nuestra formación, bregando por romper con las tradiciones de fragmentación del conocimiento, la dominación de “un solo aspecto específico” de la realidad, el entrenamiento en la acción inmediata y la búsqueda de la eficacia y la capacidad resolutive en el mismo momento de la acción. En síntesis, la formación propia de “técnicos”. En lo que respecta a la formación “intelectual”, cualquier aspecto de la intervención profesional debiera poder inscribirse en las totalidades de las que fue escindida, es decir, de la globalidad del proceso social, impidiendo que las escisiones hagan de nuestra profesión un espacio de legitimación y naturalización de las lógicas de dominación.

Asimismo, la meta que se propone esta materia es que los estudiantes adquieran conocimientos teóricos, procedimentales e instrumentales sobre la intervención con sujetos y familias, y que puedan desplegar una práctica fundada poniendo en interacción las condiciones institucionales, las políticas públicas, el impacto en el nivel local y en la subjetividad de aquellos con los que cotidianamente desempeñamos nuestra tarea profesional.

Nuestros estudiantes se vienen formando en un dispositivo de aprendizaje con asistencia de cuatro horas semanales en instituciones y organizaciones –del ámbito local o de municipios/localidades lindantes– que realizan convenios con la universidad, que funcionan como centros de prácticas, con el acompañamiento y supervisión de trabajadores sociales. Estas prácticas se encuentran articuladas con un espacio áulico semanal, así como con supervisiones regulares, grupales en el primer tramo, e indivi-

---

1 El dispositivo Centro de Prácticas es un espacio histórico empleado para el aprendizaje de nuestra profesión en el contexto donde esta se desarrolla. La adquisición de habilidades a partir de la observación del quehacer es una forma de aprendizaje compartida con otras profesiones profundamente centradas en el hacer: la docencia, la medicina, la abogacía, entre muchas otras. Los centros de prácticas, entonces, se transforman en un dispositivo contenido y propiciado para observar y “ensayar” el quehacer profesional, revisarlo, modificarlo y ponerlo nuevamente en práctica. Destacamos, entonces, que la selección de estos lugares requieren de referentes entrenadas para este fin, ya que los estudiantes acompañan la tarea que despliega su referente en la práctica cotidiana de su profesión, en función de obtener una formación integral cercana al accionar profesional. La referencia, entonces, es una tarea de ejemplificación de las prácticas profesionales, de ser material para la reflexión, de acompañar los ensayos interventivos de los estudiantes, a la par que garantizar que las personas involucradas en el proceso gocen de, en última instancia, una intervención profesional adecuada a la demanda que genuinamente se elaboró. Asimismo, aquella selección de centros debe propiciar el acuerdo con instituciones que permitan adquirir este entrenamiento en los estudiantes, a la par que les preparen en la apropiación de herramientas para la interpretación y análisis crítico de las condiciones materiales de vida de los sujetos y familias, lo cual les proporcionará elementos para una intervención fundada.

duales en el segundo. En el espacio áulico y en cada supervisión, se reflexiona sobre las incumbencias, habilidades y quehaceres relacionados con nuestra profesión.

La inserción de estudiantes en instituciones y organizaciones se constituye en un escenario valiosísimo, que se ofrece al análisis crítico sobre el proceso de intervención profesional de colegas que permiten, generosamente, que se desarrolle el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes en su formación de grado incluyéndoles en el desarrollo de su práctica profesional cotidiana.

Para acercarnos a los objetivos y metas de la asignatura, los momentos de evaluación se transforman en importantes instrumentos de medición de su concreción. Con la certeza de que la pluralidad de formas de evaluación permite un diagnóstico lo más preciso posible de la situación grupal e individual de los estudiantes, nuestra asignatura posee diversas estrategias de medición de “resultados” y de “procesos”. Las últimas se centran en dos instancias: primero, en el desempeño general en todas las instancias de participación en la asignatura y en los centros de prácticas. Segundo, en la elaboración de registros como instancia de acompañamiento a la escritura de forma anual.

El presente artículo busca sistematizar las reflexiones e interrogantes que hemos recogido a lo largo de estos años, como equipo docente de este nivel de prácticas de formación preprofesional, a través de los registros de los estudiantes y nuestras intervenciones en ellos, con un intercambio sostenido durante cada año lectivo. La operatoria se efectiviza con una lógica parecida a la correspondencia: por período semanal o quincenal –según cómo se presente el desarrollo narrativo de cada estudiante–. Las devoluciones docentes incluyen correcciones sintácticas, gramaticales, sugerencias, interrogantes, pedidos de reorientación, profundización, etc. Las reflexiones de este artículo, entonces, se realizan a partir de las evaluaciones de estos largos procesos de acompañamiento, pero también de las propias evaluaciones pedagógicas como dupla docente, que año a año reorientó, especificó o profundizó las formas, necesidades y horizontes de esta evaluación de procesos situada en la formación de nuestra carrera profesional, contemplando las particularidades de nuestro territorio de intervención.

En el tránsito por los centros de prácticas, la escritura resulta un elemento de importancia, y la ejercitación en la elaboración de registros permite visualizarlos, problematizarlos y comprenderlos como un aspecto estratégico de la intervención profesional en toda la complejidad que conlleva. Esto es, los elementos de la escritura (en general, de la académica y de la profesional), la capacidad comunicativa del registro entre distintos actores y su capacidad de reconstruir los escenarios de intervención.

El registro académico da cuenta de una situación, escogida por los estudiantes, en un tiempo posterior a la acción realizada (entrevista en sede, domiciliaria, individual o grupal), distancia que –con una buena utilización de la táctica de notas de campo– permite un mejor nivel de elaboración del registro y la posibilidad para los estudiantes de visitar y revisar la presentación sobre aquello que es motivo del registro; simultáneamente, facilita la posibilidad de establecer un análisis que, en algunos casos, no pudo realizarse al momento de producirse el hecho registrado.

Retomando el aspecto estratégico del registro, este aparece como un insumo para estudiar, desentrañar, criticar y recomponer en su complejidad una situación, con el fin de incluir a dicho registro en un pro-

ceso fundamental que despliegue todas sus posibilidades, que enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, la intervención profesional y el diálogo en el propio colectivo de los trabajadores sociales.

A partir de lo anterior y centrándonos en el registro como vehículo para el diálogo en las prácticas preprofesionales, el objetivo de esta producción es aportar elementos, desde la formación de grado, que enriquezcan y fortalezcan la producción escrita en nuestra profesión en general y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en particular. En las prácticas preprofesionales, el registro es un insumo para la tarea pedagógica, en tanto se constituye en elemento central de la producción de los estudiantes y, a su vez, es materia de evaluación transversal. Asimismo, el registro reproduce emergentes imprescindibles para trabajar en aula, que son señalados en la corrección para que los estudiantes lo compartan en clase; en ese sentido, también aporta a la construcción de aprendizaje grupal.

La presentación de registros, a través de un trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, tiene como finalidad que el equipo docente oriente la escritura en torno a algunas de las condiciones necesarias para la elaboración de un escrito. Los ejes que se toman en cuenta podrían sintetizarse en los siguientes: 1) el uso de lenguaje técnico/académico, esto es, utilizar un vocabulario y redacción despojadas de modismos y usos coloquiales, propiciando la transmisión de ideas de forma clara y unívoca; 2) mantener la coherencia interna en torno a la utilización de pronombres y tiempos verbales —elementos que aportan a que la escritura dé cuenta ágilmente de los sujetos de la intervención— y la procesualidad de la misma, concluyendo con coherencia en las líneas de acción que se proponen; 3) la incorporación de aportes teórico-metodológicos en la elaboración de los registros: articulaciones que facilitan la tarea de particularizar la escritura, describiendo y analizando la singularidad a la luz de universalidades que, por su mera enunciación o afirmación, no explican cada situación sobre la que se interviene, si no es por el proceso de mediación que se erige como tarea de “particularizar” la singularidad que se observa y la universalidad que subyace; 4) por último, la evaluación del conocimiento sobre los temas, ejes y contenidos que se desarrollan en el transcurso de la cursada de la asignatura: herramienta que devuelve al registro en el ámbito pedagógico el sentido de apropiación genuina y efectiva de contenidos, sin propiciar que los mismos sean evaluados mediante la repetición o la mera vinculación por similitud o asociación.

## **Algunas consideraciones iniciales**

La escritura, como destreza a desarrollar en la formación de grado, adquiere diferentes características en tanto se trate de escribir y plasmar los distintos escenarios de intervención, y articula diversos destinatarios. De esta manera, acompañar y ensayar la escritura requiere también explicitar su flexibilidad cuando se requiere comunicar de forma escrita distintos procesos (con distintos propósitos) que se desarrollan en la intervención profesional.

Ejemplos de lo anterior se dan tanto en las características del tipo de sujeto sobre el que se escriba (el sujeto individual/familiar, grupos) o para dar cuenta de la tarea que se realiza (entrevistas de acompañamiento a mujeres transitando situaciones de violencia machista, acompañamiento en situaciones

de consumo problemático de sustancias, entrevista de admisión a un programa, evaluación para la accesibilidad a recursos materiales, etc.). Asimismo, se distinguen las especificidades requeridas si la escritura es dirigida a otra institución, es de circulación interna a un equipo ampliado de profesionales o es de consulta solo de profesionales de trabajo social, entre muchos otros casos a tener en cuenta.

Siguiendo lo anterior, aparecen diversos “formatos” de registro que, sin intención de ofrecer tipologías rígidas, se expresan a modo de facilitar la visualización de la complejidad del ejercicio de registro. Esto es, existen registros que responden a una crónica grupal, cuaderno de campo, registro de intervención, informe social, registro de entrevistas, historias sociales, registros en instrumentos institucionales, la inserción del registro profesional en las nuevas tecnologías estatales referidas a la atención (historias clínicas digitales, por ejemplo), entre otras.

El punto central, entonces, no es generar una tabla de tipologías o incorporar cada especificidad que en la práctica se utiliza, sino aprehender la lógica por detrás de la selección estratégica de información, estilos y direccionalidad. Creemos que un aporte a esta lógica subyacente es la identificación de que en la intervención individual/familiar se escribe sobre “otro”, sobre las condiciones materiales de vida de ese “otro”, sobre las situaciones problemáticas que atraviesa, y sobre el “otro” en el marco del diálogo que se establece en la intervención profesional. Por lo tanto, hay que extremar los cuidados en función de la confidencialidad necesaria en el tratamiento de la información que circule sobre ese sujeto/familia. La escritura sobre los otros incluye una perspectiva ética insoslayable.

Siguiendo lo antedicho, la escritura en trabajo social se encuentra atravesada por la reserva y el secreto profesional, proceso que integralmente entenderemos como la garantía de respeto de los derechos constitucionales de intimidad y dignidad de las personas, que se expresan en los marcos regulatorios de nuestro ejercicio profesional (leyes y códigos de ética) para con los usuarios de los servicios sociales y que se concretizan en nuestras prácticas mediante múltiples tensiones. Estas podrían ser la propia responsabilidad y toma de decisiones, las condiciones laborales que posibilitan o limitan la correcta reserva y resguardo del secreto profesional, así como las dinámicas y decisiones de las instituciones, que expresan la materialidad de las políticas sociales con las que trabajamos (Tribunal de Disciplina, Consejo Profesional de Graduados/as en Servicio Social o Trabajo Social de CABA y Comisión Provincial de Ética y Derechos Humanos del Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, 2016-2017).

Es esperable que los estudiantes, con la ejercitación de la escritura y la orientación brindada por los docentes, vayan modificando/orientando/desplegando su escritura hasta encontrar el modo que se les presente como ágil/apropiado/adecuado/representativo para comunicar por escrito, contemplando los ejes antes descriptos y sumando las sugerencias realizadas por el equipo de cátedra. En búsqueda de su propia narrativa, del modo en que esta se desarrolle con mayor facilidad, para hacer de esa práctica un insumo preprofesional y profesional cotidiano.

El insumo del que abrevan los registros de los estudiantes es la propia práctica preprofesional. Se orienta para que los estudiantes escriban a partir de los emergentes observados en los centros de prácticas. La riqueza del registro radica en que aquello sobre lo que escriben está vinculado al desarrollo

de la tarea del referente institucional y de la propia práctica. Es así como el registro se constituye en elemento central para el análisis y la reflexión de plenarios áulicos y completa el proceso cuando los estudiantes retornan al centro de prácticas llevando aquello que se trabajó en aula para que aporte al tratamiento del tema en cuestión.

El registro, como se afirmó previamente, establece un diálogo entre las instituciones/organizaciones (centro de prácticas), la academia y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Elaborado por los estudiantes, acerca el “campo” al “aula” y permite entablar un diálogo a través de la escritura entre docentes-estudiantes-instituciones. Brinda la posibilidad de describir, analizar, supervisar, reorientar las situaciones sobre las que se trabaja en los centros de prácticas, volviendo del “aula” al “campo” con propuestas que permitan redireccionar la intervención inscribiendo este proceso dentro de las necesidades de enseñanza-aprendizaje, vinculadas, además, al devenir de la institución-centro de prácticas.

Los objetivos pedagógicos de la realización de registros en este nivel de intervención están vinculados a que, primero, puedan dotar al registro de mayor sentido para la intervención preprofesional, de modo que permita avanzar sobre su reflexión y reorientación y no sea un elemento más de tecnificación o burocratización del trabajo social. Esto es así debido a que los estudiantes realizan registros, en términos generales, durante todos los años de su formación de grado.

Existen prácticas y usos de este instrumento que han dificultado se erija como instancia de reflexión sobre la profesión y se lo vincule con una práctica meramente técnica o burocratizada. En el acompañamiento docente a la escritura resulta regularmente un señalamiento a trabajar problematizar aquello que son las primeras impresiones que pone de manifiesto Donzelot (1990) al leer producciones escritas de nuestra profesión, en las que se evidencian la puesta en papel del resultado de una investigación inquisitorial, las clasificaciones donde se encasillan las problemáticas con las que se interviene, las sobreinterpretaciones, por lo general, de las relaciones familiares, etc. Aquello no solo es producto del imaginario estudiantil sobre “qué” y “para qué” registrar. También es la resultante de la experiencia institucional de las prácticas preprofesionales, y de los procesos de enseñanza en el marco de nuestra formación. Se destaca lo anterior porque, con gran fuerza, resulta un desafío la valoración y constante significación del registro como la escritura sobre las condiciones de vida y accesibilidad a la política social, producto de la intervención de nuestra profesión.

Segundo, que prioricen el registro de aquella información que pueda constituirse en dato para el análisis e interpretación de las situaciones en las que interviene el trabajo social. La información a consignar será aquella que se considere sustancial para la descripción, análisis e interpretación. De esta manera, esa información aportará el dato necesario y suficiente para establecer la dirección de la intervención.

Tercero, que inicien un camino de construcción de su propia identidad narrativa. Se propone acompañar a los estudiantes en el proceso de búsqueda de su modo de narrar, se considera que cada uno tiene un modo de escribir que permite, con mayor agilidad y facilidad, construir una modalidad de narración. En síntesis, que los estudiantes puedan construir una narrativa del quehacer profesional que hable de sus prácticas y que otorgue sentido desde el inicio de la intervención.

Por último, que favorezca la resolución de dificultades que les estudiantes presenten en el proceso de escritura a lo largo del año. Persiguiendo estos objetivos –los mismos que se encuentran atravesados por las perspectivas éticas que antes se mencionaron– es que a continuación se ofrece una reconstrucción general del proceso de realización de registros y recomendaciones para continuar problematizando la herramienta en cuestión.

## **Características generales del registro en la intervención individual y/o familiar**

Los registros son herramientas que permiten trabajar contenidos teórico-metodológicos, en tanto es esperable que establezcan “la construcción de categorías que otorguen visibilidad a las manifestaciones de la cuestión social, a las problemáticas sociales y a las condiciones de vida de los sujetos de nuestra intervención profesional” (Cazzaniga, 2006: 12). Así los registros articulan contexto, acción y escritura, y es esperable que los mismos incluyan, explícita o implícitamente, el objetivo por el cual son confeccionados y que, además, contengan, si eso aporta a su finalidad, categorías teóricas aclaratorias de su contenido.

La incorporación de la palabra del propio sujeto (sobre el que se confecciona la narrativa) a través de citas textuales de algún segmento del contenido de la entrevista permite reforzar la idea que guía la intervención o el objetivo con el que se desarrolla ese registro. Es conveniente que la cita textual se consigne entre comillas (“”) para que se destaque la posición del propio sujeto.

La escritura de documentos siempre está condicionada por el objetivo y por sus destinatarios. Las características del documento estarán determinadas por la institución emisora o por la institución receptora, y el contenido del documento estará fuertemente vinculado a reforzar la idea que ayude al cumplimiento del objetivo propuesto.

La importancia y validez de los registros es que se constituyan en insumos para la intervención profesional, como instrumentos que permitan comunicar y fundamentar nuestra intervención desde las diversas perspectivas desde las que desarrollamos nuestra praxis. Esto puede estar explicitado a través de la utilización de material bibliográfico o puede estar definido por el análisis y descripción que se haga de la situación a registrar.

Una pregunta frecuente de parte de los estudiantes es la de solicitar elementos que permitan componer un registro de forma unívoca. La respuesta, según lo ante dicho, ya está formulada: no es posible establecer de antemano el formato de un registro en tanto se desconoce el destinatario, la finalidad y la selección estratégica de información a consignar acerca de un singular proceso de intervención preprofesional. Aún más, no es posible protocolizar ninguna instancia relativa al proceso de trabajo de nuestra profesión. Ni en las entrevistas, ni en los registros, ni en las articulaciones interinstitucionales, etc. Ahora bien, ¿qué dimensiones tiene el registro? ¿Qué elementos lo atraviesan de aquel escenario de intervención para que logre plasmar, justamente, ese proceso? Estas son algunas preguntas que, junto con sus posibles respuestas, acompañan el aprendizaje de cada estudiante en el descubrimiento de un

propio estilo de escritura personal que sirva a los efectos de los objetivos que se plantean. Es decir, un estilo personal que sea viable para la comunicación y que no la obstaculice.

Si tuviéramos que identificar elementos que se distinguen unos de otros en la escritura de un registro, diríamos que es conveniente diferenciar lo descriptivo, que expresa la voz del otre y que está vinculado a fortalecer la idea fuerza de ese registro, de lo conceptual, que permita el análisis de las categorías utilizadas en la descripción de la situación, del campo problemático en el que se manifiesta y de los condicionantes macrosociales que lo determinan.

Sobre la utilización de marcos conceptuales, destacamos que se recomienda su incorporación en tanto, primero, permite realizar un análisis de la situación descripta. Segundo, favorece la comunicación de la perspectiva teórica desde la que se interpreta la situación. Tercero, pone de relieve el sentido que les estudiantes le otorgan a aquello sobre lo que está comunicando. Cuarto, favorece la correspondencia entre el marco conceptual utilizado y el análisis de la situación sobre la que se escribe.

Asimismo, resulta de importancia distinguir dos elementos más: por un lado, lo metodológico que, sin abreviar en lógicas fragmentarias de los procesos de intervención del trabajo social, permita conocer cómo les estudiantes recortan la situación en torno a la cual desplegar la estrategia de intervención preprofesional, incluyendo las líneas de acción y los obstáculos y facilitadores que se presentan. Y, por otro lado, la propia reflexión (elemento ineludible en especial en los dispositivos pedagógicos) a los fines de que se pueda incorporar el acuerdo o la tensión con la propuesta de intervención con los referentes de prácticas, y que en aquella distancia aparezca el lugar para el pensamiento crítico, que logra distanciarse de la mera repetición, para desnaturalizar, problematizar y transformar el aprendizaje sobre la intervención profesional. Este se erige como un enorme desafío para los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los que estamos reflexionando.

### **Sugerencias para orientar la elaboración de registros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la intervención individual-familiar del trabajo social**

Si bien el diálogo entre docentes y estudiantes son procesos singulares de acompañamiento en la realización de registros, especificamos algunos ejes que acompañan esa dirección:

Resulta necesario identificar y revisar algunos elementos que permiten mantener una misma lógica de escritura, una coherencia interna, a lo largo de un escrito. Un ejemplo respecto de esto es el de utilizar a lo largo de una elaboración el mismo pronombre y tiempo verbal. La coherencia interna implica también mantener una misma lógica expositiva, no cambiar el tono del escrito, por ejemplo, manteniendo un mismo nivel de formalidad, entre otras.

Un modo de monitorear la propia escritura puede realizarse mediante la reflexión a partir de interrogarse sobre el propio escrito, una vez que está provisoriamente elaborado (y aquí destacar que no resulta viable, jamás, escribir “de corrido”, sin revisar y autocorregir nuestro desarrollo). En ese

sentido, revisarlo puede realizarse mediante esta posible guía interrogativa: ¿para qué es ese registro? ¿Qué idea-fuerza (qué objetivo) lo atraviesa? Esta idea fuerza, ¿apunta a comprender mejor el proceso de intervención del trabajo social? ¿Apunta a acercarse y poner al servicio de la población una instrumentalidad que aporte en relación a derechos ciudadanos, a reivindicaciones sociales legítimas? ¿Qué aportes realiza? ¿Qué descriptores se utilizan? ¿Qué análisis surge a partir de la situación descripta?

Una vez finalizada la revisión general de los sentidos del registro, es necesario dar cuenta de sus partes, de los párrafos que componen la totalidad. Sobre esto destacamos que cada párrafo debe aportar a desarrollar esa idea general, y que aquello es un buen monitoreo para la existencia de cada uno de ellos. Si anular un párrafo es posible sin alterar la idea general, ¿para qué lo sumo? Y si un párrafo trabaja varias ideas, ¿puedo dividirlo en uno por cada una y así clarificar y facilitar la lectura? Al revisar cada idea, cabe preguntarse ¿cómo se puede fortalecer conceptualmente la reflexión? ¿Esta idea ya fue trabajada por otros? (utilización de citas bibliográficas para reforzar, para contradecir, para aportar, para mostrar vacancias, etc.)

Como se explicitó previamente, el registro nos permite observar la práctica –ya escrita– del trabajo social, priorizando también la revisión del quehacer preprofesional. ¿Surgen nuevas estrategias a partir del desarrollo del registro? ¿Se desprende del mismo la necesidad de reordenar las prácticas? ¿De realizar nuevos análisis? ¿De abordar nuevas líneas de acción en la intervención?

Releer, una vez más, lo escrito: revisar la construcción de oraciones y párrafos e identificar si es claramente distinguible cada plano de análisis. En general, los estudiantes trabajan, en un mismo escrito, los siguientes planos: lo que dicen los usuarios en un dispositivo de atención, e intercambian con los trabajadores sociales en el proceso de intervención. Lo que analizan los referentes de prácticas sobre esos procesos, así como lo que los aportes conceptuales pueden iluminar aquellos procesos. Asimismo, siempre, sobre todo aquel armado, es necesario distinguir el análisis propio que se realiza a partir de todos esos planos. Aquel rompecabezas hay que armarlo, pero la distinción de las piezas se impone como un requisito para la escritura.

Las presentes recomendaciones se constituyen en la sistematización de nuestra experiencia de acompañamiento durante años de diálogos escritos con estudiantes. Sin embargo, permanece como una recomendación última e inapelable recordar que escribir es un proceso humano creativo, que no está establecido ni finalizado. Ejemplo de aquello es la transformación permanente del lenguaje a partir de la transformación histórica de la sociedad. Basta pensar en la expresión de palabras que se fueron transformando a medida que se fueron modificando nuestras prácticas: de las “visitas” domiciliarias a las “entrevistas” de este tipo, de los “casos” a las “situaciones”, de los “problemas sociales” a las “situaciones problemáticas”, de nuestro lenguaje generizado masculino al lenguaje inclusivo y al desafío vigente de desgenerizar nuestra escritura. El camino de la permanente crítica es el que clausura la posibilidad de creer que el escribir en nuestra profesión ya tiene un camino trazado que debe ser meramente incorporado.

## Reflexiones finales

El registro es un modo de expresar y comunicar la intervención profesional, y este, de una u otra manera, siempre está reflexionando sobre aquel proceso. Por lo tanto, es una instancia de la estrategia metodológica y se inscribe en los debates sobre la metodología de la intervención en trabajo social.

A través del registro se puede elucidar la mirada de los estudiantes y colabora en la tarea pedagógica en tanto permite, a lo largo de las entregas durante la cursada, conocer cómo los estudiantes van modificando su mirada, incorporando conocimiento, adquiriendo destrezas y planteando dudas y dificultades. El registro permite valorar los posicionamientos de los estudiantes a partir de cómo elaboran su narrativa.

En general, el registro en trabajo social está determinado por el contenido a registrar, su/s destinatario/s y el objetivo con el que se realice esa escritura. Desde las materias de prácticas de formación preprofesional se orienta a jerarquizar el registro en trabajo social desde la tarea pedagógica. Pensamos y escribimos sobre los sujetos con los que intervenimos; eso implica necesariamente trabajar en aula, la responsabilidad que conlleva escribir sobre alguien.

En los registros subyace aquello que pensamos, pero también las dificultades con las que los estudiantes se encuentran al comunicar por escrito aquello que observan. Lo que escribimos refleja, comunica, nuestra postura ético-político-teórica. El esfuerzo radica en que aquello que escriben concuerde con el posicionamiento del redactor. La escritura normativa ha impregnado nuestra escritura, y muchas veces resulta muy difícil que los estudiantes se “sacudan” de esa modalidad. De allí que cada nuevo proceso de acompañamiento tenga la obligación de constituirse en un desafío para cada docente y cada estudiante en nuestra universidad.

## Bibliografía

- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. (Investigación acreditada). Proyectos de investigación PICT-2014-2793, PIP 112-201301-00032 y Proyecto bianual 2016-06, acreditados por la ANPCyT, el Conicet y la Universidad Pedagógica de Argentina.
- Castro, S. (2011). El registro en la intervención: una reflexión epistemológica. Recuperado de <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/cap3.pdf>
- Castro, S., Garelo, S. y Ponzzone, J. (2011). Registro y prácticas pre-profesionales: un recorrido sobre los textos de formación académica en trabajo social. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/EJE-2-CATEDRA-RIVAS.pdf>
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pretextos.
- Elizalde, C. (1997). Los registros de campo en la práctica pre-profesional. (Mimeo).
- Giribuela, W. (2009). El informe social como género discursivo: Escritura e intervención profesional. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Iamamoto, M. (2000). La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate. En E. Borgianni y C. Montaña, *Metodología y Servicio Social. Hoy en debate*. San Pablo: Cortez Editora.

Oliva, A., Mallardi, M. y Pérez, M. C. (2010), Problematizando los procesos de intervención y las tácticas operativas en la práctica profesional del Trabajo social. *3er. Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social: Escenario político de Latinoamérica, el desafío del pensamiento crítico en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social*. Córdoba, Argentina, 1 y 2 de julio de 2010

Tribunal de Disciplina CPGSSoTS CABA y Comisión Provincial de Ética y DDHH del CTS Pcia. de Buenos Aires (2016-2017). Acerca de la reserva y el secreto profesional. Recuperado de <http://www.trabajo-social.org.ar/wordpress/wp-content/pagina-abierta/Mayo%202017%20Acerca%20de%20la%20reserva%20y%20el%20secreto%20Profesional.Consejo%20Trabajo%20Social.%20CABA.pdf>



# Terreno ganado

## Reflexiones en torno a la apropiación de espacios públicos desde la mirada de una estudiante de Trabajo Social



*Sabrina Parravicini (Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de José C. Paz)*

### Resumen

El acceso al hábitat es un derecho universal que la Constitución de nuestro país contempla. Las estrategias para acceder a ese derecho desde el Estado y la sociedad han sido diversas. El presente artículo recupera la experiencia de apropiación de un barrio del programa del Instituto de Viviendas con el objetivo de problematizar las representaciones simbólicas en referencia a la noción de vivienda. Y proponer una primera reflexión personal en torno a la intervención del trabajo social en el debate de los mecanismos legales/ilegales en el acceso al hábitat en democracia.

**Palabras clave:** democracia - hábitat - Trabajo Social

### Introducción

El siguiente artículo, en primer lugar, presenta diferentes conceptualizaciones respecto al hábitat y la vivienda. En segundo lugar, describe los sucesos ocurridos en el mes de octubre de 2018 en un barrio construido en el marco del Plan Federal de Viviendas, denominado “Barrio Fantasma”. En tercer lugar, recupera algunas de las experiencias de los protagonistas de los hechos, en base a un informe

periodístico, y entrevistas a los vecinos y vecinas del lugar, con el propósito de ilustrar las estrategias de los sectores populares en el acceso al hábitat. Para finalizar no pretendo dar respuestas, sino por el contrario, recuperar el debate en torno a la legalidad/ilegalidad de la ocupación del espacio público en un gobierno democrático, con la intención de aportar desde mi lugar de estudiante a la reflexión del rol profesional del trabajo social en esta temática.

## Más que un lugar cerrado y cubierto

Cuando era chiquita siempre me gustaba realizar el mismo dibujo: una casa. Techo a dos aguas de tejas rojas, una ventana con cortinas, la puerta de frente por la que se accedía mediante un caminito. De la chimenea de ladrillos siempre salía humo. Pasto bien verde y un árbol de manzanas. En el cielo algunas nubes y un sol radiante. Allí en el medio de la nada. Tanto me gustaba hacer ese dibujo que mi padre me cortó una madera, en la que lo pinté y se transformó en un cuadro que mucho tiempo estuvo colgado en su galpón de trabajo. Jamás se me ocurrió pensar dónde estaba ubicada esa casa, nunca me di cuenta de que no tenía mucho que ver con la realidad. Era la casa que también mis compañeros dibujaban, y hoy mi hijo también la hace. No es necesario aclarar que en la realidad las cosas no siempre se presentan así.

Desde que me mudé al barrio Saavedra Lamas, en José C. Paz, cada vez que daba mi dirección, aprendí a aclarar: “las casitas del gobierno”. Si me pasaba por alto esta descripción mi interlocutor se encargaba de hacerlo. Así, entendí que vivía en mi casa, pero mi casa era también desde un discurso “del gobierno”. Las representaciones de las personas sobre esas viviendas giraban en torno a dos significantes. Eran “casitas”, no por sus dimensiones edilicias, sino en el sentido más bien peyorativo de disminuir la categoría de casa. No alcanzaban para ser “casas” y, además, son del gobierno. A pesar de la adjudicación legal de las mismas, mediante título de propiedad y más tarde, la escritura, desde el imaginario social son del gobierno y simbólicamente lo seguirán siendo. Fonseca y Cardarello plantean que

es fundamental no ceder a la tentación de confundir las palabras o las cosas, de mezclar los nombres que inventamos con la realidad que los otros vivencian. Imaginar esas “otras realidades” y explorar el espacio simbólico que nos separa de ellas sería el punto de partida para la promoción de los derechos humanos (2005: 332-333).

La forma en que nombramos las cosas, los títulos con los que designamos la realidad, las categorías que implementamos en la vida cotidiana, encasillan y pueden ser motivo de exclusión, de estigmas, prejuicios que se traducen en la vulneración de derechos.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra “vivienda” es definida como “lugar cerrado y cubierto construido para ser habitado por personas”. Elegir esta definición de vivienda resultaría incompleta, teniendo en cuenta el actual porcentaje de la población que no reside en lugares cerrados

y cubiertos, a los cuales, ¿podríamos permitirnos nombrar como viviendas? Asimismo, surge el interrogante, sobre las características que debería tener ese espacio cubierto y cerrado, y dónde debería estar ubicado. Entonces... ¿Qué es una vivienda?, ¿a qué nos referimos cuando decimos la palabra vivienda?, ¿es lo mismo en todos los contextos, en todas las épocas? La vivienda es conceptualizada de diferentes formas desde distintas perspectivas. Es necesario identificar desde qué “idea” de vivienda los diferentes actores sociales posicionan sus discursos referidos al problema social que los convoca. En el camino hacia el acceso a la vivienda, estos posicionamientos direccionan, potencian, cercenan, dificultan, impiden el desarrollo de diferentes estrategias. El artículo 14 de nuestra Constitución Nacional garantiza el “acceso a la vivienda digna” a todos los habitantes del territorio. No solo el Estado se compromete a garantizar el derecho a todo ciudadano a acceder a una vivienda, sino que esa vivienda debe ser digna. “Digno” significa “merecedor de algo, de calidad aceptable”, según el diccionario de la Real Academia Española. El artículo 11 de la Ley N° 14449 legaliza el derecho a la ciudad y a la vivienda de todos los habitantes. El derecho a la ciudad remite al acceso a servicios públicos e infraestructura adecuada en el lugar que estará ubicada la vivienda. La ley habilita a los habitantes apropiarse de la ciudad y poder así ejercer sus derechos como ciudadanos de la misma. Al recurrir al concepto de derecho a la ciudad, la ley invita a pensar mecanismos de apropiación de la vivienda desde la noción de hábitat digno. Es absolutamente necesario que se garantice el derecho al acceso a la vivienda desde una mirada que se ejecute en el marco del hábitat digno, el cual incluye el derecho a la ciudad. La idea de hábitat pone en relevancia la importancia de incorporar la noción de territorio como un espacio socialmente construido que supera los límites cartográficos de una ciudad, que incluye el hábitat. En palabras de Carballeda, “el territorio se transforma en un lugar delimitado por lo real, lo imaginario y lo simbólico” (2008: 108).

Respecto a la idea de vivienda, la Organización Mundial de la Salud propone agregar al concepto la categoría de saludable. En palabras del Dr. Manuel Peña, representante de la Organización Mundial de la Salud en Perú, “las condiciones de la vivienda han sido reconocidas desde hace tiempo como una de las principales determinantes de la salud humana” (Peña, 2005). En este sentido, el concepto de vivienda saludable consiste en considerar el entorno físico, social, familiar y comunitario. Las características de esta noción de vivienda incluyen que el terreno en el que se construya sea seguro, libre de contaminación, de ruidos y de humo tanto de tabaco como polución; que el espacio sea adecuado, para la intimidad de los miembros, en lo que refiere a suficientes habitaciones para cada uno y lugares de esparcimiento; que la cocina sea adecuada para la preparación de los alimentos en cuanto a equipamiento e higiene.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) reconoce el derecho de todas las personas de acceder a una vivienda adecuada: “Se estima que unos 1600 millones de personas se alojan en viviendas inadecuadas y cerca de 900 lo hacen en asentamientos informales en países de pocos recursos como en las naciones con mayores ingresos” (Organización de las Naciones Unidas, 2018 ). La categoría adecuada, según refiere la observación general adoptada por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC), en el sexto período de sesiones, debe entenderse como “el derecho a vivir en seguridad paz y dignidad en alguna parte”. Así se entiende el derecho a la vivienda vinculado a otros derechos humanos, como la salud, la vida y la dignidad. Esta concepción obliga a interpretar el término vivienda en un sentido que tenga

en cuenta otras consideraciones más allá de la capacidad económica de las personas. La noción de vivienda adecuada está ligada a la idea de dignidad y remite a un espacio donde el individuo pueda desarrollarse, el cual le permite acceder a otros derechos que hacen a la dignidad humana y que se anclan inevitablemente en la necesidad de contar con una vivienda.

La vivienda social es aquella que se construye con la intención de garantizar el derecho a la vivienda a sectores de bajos recursos, su tipo de construcción varía según el período histórico y la ideología del gobierno de turno. Según lo expresó la arquitecta Myriam Heredia, directora del Instituto de la Vivienda de la provincia de Buenos Aires, en la segunda edición de la Jornada sobre Urbanismo Sustentable dictada en mayo de 2017, “no es simplemente levantar cuatro paredes y un techo. Es dignificar. La vivienda social debe tener calidad. De no ser así termina generando violencia. Si es buena produce tranquilidad social”. Esta concepción de vivienda social recupera la idea de dignidad e invita a pensar más allá de las cuatro paredes, entendiendo que la vivienda es eso y mucho más. A partir de 2003, con el gobierno de Néstor Kirchner, poscrisis 2001, se dicta la Ley de Emergencia Habitacional y se impulsan líneas de acción con una perspectiva integral, las cuales surgen del calor de las luchas impulsadas por movimientos sociales durante los años ochenta y noventa (Aramburu y Chiara, 2016). En este marco se desarrolla el Plan Federal de Viviendas, programa que ejecutó la construcción de viviendas sociales. Parte de estas construcciones es el Barrio Fantasma, caso central del presente escrito.

Una vez expuestos los conceptos que se refieren a la vivienda, se puede pensar a esta como un espacio que supera la sola construcción de un lugar para vivir. Las ideologías que subyacen a estas concepciones direccionan las políticas. Por un lado, un Estado que no intenta garantizar derechos sino, más bien, formas de control social sobre la población y, por otro lado, una idea de empoderamiento que supera la sola construcción de un lugar para vivir e incluye el hábitat.

El concepto hábitat recupera la idea de vivienda en un sentido más amplio. Además de la vivienda propiamente dicha, este término busca recuperar la importancia del entorno donde esa construcción se ubica, la posibilidad de acceso a los servicios (luz, agua, cloacas), a las instituciones (salud, educación, seguridad) y la participación en la comunidad. En términos de Yujnovsky, el concepto de vivienda “debe referirse a los servicios habitacionales proporcionados en una configuración espacial urbana, en un medio ambiente de una sociedad determinada” (Yujnovsky, en Espagnol y Echevarría, 2010: 101). A esto, Del Río afirma: “No se puede analizar la vivienda, como unidad individual edificación-lote, desligada de su ubicación en la estructura urbana ni desconocer los condicionantes que introducen los mercados del suelo” (Del Río, 2009: 7). Dirigir políticas, programas, intervenciones en materia de vivienda que no incluyan una perspectiva de hábitat recae en la vulneración de otros derechos, como el acceso a la salud, educación, recreación, seguridad, servicios públicos, etc. Lo que el autor denomina como “urbanismo excluyente” (Del Río, 2009) provoca mecanismos de acceso al hábitat informales, que se visibilizan en la ocupación de tierras, como es el caso del Barrio Fantasma.

## El Barrio Fantasma

El Instituto de la Vivienda inicia en 2008 la construcción de trescientas viviendas de tres ambientes, a través de la contratista Forenza S. A., a un plazo estipulado de ocho meses con un presupuesto de 162.612.368 de pesos, como parte del programa “Reactivación, Ejecución y Finalización de Viviendas”. En José C. Paz, sobre la avenida Derqui (ex Saavedra Lamas) al 3500, en el límite con Moreno, se ubica esta construcción entre dos barrios que son parte del mismo programa, Barrio Saavedra Lamas y Barrio René Favalaro. Estas casas a medio construir, en las cuales de tanto en tanto se observan obreros trabajando y se ve personal de seguridad custodiando, llamaban la atención de quienes transitaban por primera vez por la zona. De vez en cuando circulaba algún rumor entre los vecinos sobre su intento de ocupación. De pronto, las casas abandonadas se volvieron parte del paisaje, dejaron de ser un motivo de intriga; allí estaban, como el centro de salud a medio terminar y la escuela. Era normal que allí estuvieran. El barrio fue denominado entre los vecinos como el *Barrio Fantasma*, porque las casas estaban vacías, aparentemente abandonadas, porque por allí nadie se atrevía a pasar. Sinceramente nunca me pregunté por qué no se adjudicaban, por qué estaban vacías, supuestamente tenían ya sus dueños, y nadie sabía exactamente por qué seguían sin ser habitadas.

Y por alguna extraña razón parece que la realidad no existe hasta que no se mediatiza: “Pasar a la tele se ha convertido en una etapa aceptada para quien hoy quiere existir” (Aubenas y Benasayag, 1999: 12). De alguna forma que desconozco, las casitas del gobierno del Barrio Fantasma aparecieron en el noticiero y se volvieron famosas. Telefe Noticias, a partir de un informe especial: “Los negligentes de siempre”, relató cómo un barrio de trescientas viviendas casi terminadas, que ya poseían dueños, no eran entregadas. Y como suele ser en estos casos, las responsabilidades se pasaban de un lado otro: municipio, provincia, nación. Ante la consulta de Telefe Noticias sobre el destino final de las viviendas, Gastón Yañez, jefe de Gabinete del municipio de José C. Paz, explicó que la construcción correspondía a la gobernación de la provincia de Buenos Aires, bajo la órbita de María Eugenia Vidal. En 2015 el Instituto de la Vivienda retomó la construcción y encontró irregularidades en la edificación. Al momento de la nota se encontraba en una mesa de negociaciones, concluiría el periodista. Problemas de construcción, falta de fondos, irregularidades en las viviendas, en fin, varias excusas para que sigan allí, vacías y esperando.

## Terreno ganado

La legislación vigente de nuestro país denomina como usurpación de propiedad a las acciones de aquellos que despojasen a otro total o parcialmente de la tenencia de un inmueble. A través del artículo 2 de la Ley N° 24454 se establece prisión de tres meses a seis años para este delito. En este caso, ese “otro” despojado es el gobierno.

Tres días más tarde de emitido el documental, varias personas por la fuerza violan el perímetro e ingresan al predio, ocupan las viviendas y los terrenos vacíos. En ese momento me encontraba finalizando el tercer año de las prácticas preprofesionales de la Licenciatura en Trabajo Social, en la fundación

Vivienda Digna. Junto a mis compañeros Finamore y Ríos construimos el campo problemático sobre el déficit en acceso justo al hábitat y presentamos la ponencia “Construir hábitat: un trabajo colectivo” en las Jornadas de Democracias y Desigualdades (2018) en la Universidad Nacional de José C. Paz (producciones de las cuales recupero información en el presente escrito). A partir de este recorrido, la toma de las viviendas me interpeló como estudiante y comencé a interrogarme sobre cuál debería ser la intervención apropiada desde el trabajo social en procesos de este tipo.

En cuanto a las personas que se instalaron en las viviendas, prefiero referirme a ellas con el término “vecino” y no “ocupante”. Sin negar el delito que está implicado en la ocupación ilegal de una propiedad, considero que es apropiado referirse a los actuales habitantes del lugar como vecinos, dueños de esas viviendas. Desde el ejercicio profesional considero oportuno correr la mirada hacia una cuestión más urgente: el déficit en el acceso a la vivienda y al hábitat digno.

Al presentar el informe televisivo, la periodista Milva Castellini aseguró que “esto no sucede sin que haya alguien de atrás”, refiriéndose a un supuesto organizador de la toma. De los testimonios recuperados, nadie sabía con certeza cómo se había organizado la toma, pero sí reconocían que varios vecinos del Barrio Lamas habían participado y que la mayoría había vendido las casas rápidamente. Una de las vecinas le contó al periodista que hace once años tenía el expediente y que, al enterarse de la toma, fue a cuidar su casa: “La policía nos permitió quedarnos a los que tuviéramos los papeles, pero nos pidió que no hagamos quilombo” (vecina del Barrio Fantasma a *Telefe Noticias*). El acceso a su vivienda a través de los mecanismos legales nunca se concretó. Otro joven contó que tomaron las tierras linderas al barrio y las repartieron, porque ya no había más casas. Y agregó que “ya que no pudimos copar casas y está lleno de paraguayos y gente de Moreno que no tendría que estar acá así que decidimos tomar todo lo que es terreno” (vecino del Barrio Fantasma, a *Telefe Noticias*). Quienes tenían expediente, ante la posibilidad de perder su casa fueron a cuidar lo que en el futuro sería suyo, otros, ante la necesidad de una vivienda propia ingresaron al predio. También ingresaron aquellos que vieron la posibilidad de hacer un negocio. Una vecina relató a *Telefe Noticias*: “El 20% de los ocupantes tienen expediente” y el resto son personas que reaccionan con mucha violencia cuando los vecinos se acercan a hablar. Los mismos vecinos registraron con sus cámaras cómo se llevaban los materiales de construcción abandonados, y grabaron a un hombre con un carro cargado de ladrillos saludando a la cámara. El intendente Mario Ishii, en un artículo titulado “Así desguazaban las casas de Saavedra Lamas los ocupas” en *El Primero Noticias*, aseguró: “Acá nadie va a quedarse con una casa de prepo o de cheto”, “los que tomaron las casas van a ir presos (*El Primero Noticias*, 2018). Cuando llegue la orden vamos a ver quiénes no están en la lista y van a ir presos. Está interviniendo la fuerza federal”. Las contradicciones se pusieron en evidencia: legales/ilegales, Moreno/José C. Paz, nacionales/extranjeros. Un espectacular dispositivo de represión se desplegó. Decenas de policías a caballo, móviles, motos, policías a pie y armados con cascos y escudos se desplegaron sobre los 300 metros de frente del barrio. La orden era desalojar. Por horas permanecieron los efectivos de las fuerzas de seguridad, hasta que se retiraron ofreciendo a los vecinos unos días para que se reubiquen. Días más tarde, nuevamente el mismo escenario y nuevamente las negociaciones. Finalmente, la policía se retiró y no se la volvió a ver por el lugar.

Una vecina aseguró: “Nos censaron y los que ya estamos no nos pueden sacar, pero no van a dejar entrar a nadie más” (Gisela, 42 años, vecina del Barrio Fantasma). En los terrenos que dan sobre la avenida, se observaban familias que habían improvisado una suerte de carpa con lonas y maderas, cuidando los espacios que se dividieron con un cordón y palos. Quienes buscaban vender y aquellos que pretendían vivir allí, se turnaban para cuidar el lugar. No pasó más de un mes y las primeras casillas fueron levantadas, en condiciones precarias, sin acceso a ningún tipo de servicio público. Decenas de niños correteaban por el lugar, era fácil verlos desde la avenida. Las casas ya tenían dueño, la escritura se realizaba de un modo peculiar: con aerosol, cada uno escribía en la pared de la vivienda, un nombre, un apellido, un seudónimo. Así tomaron propiedad de lo que “ganaron”, de lo que les correspondía legalmente, de lo que consideraban propio.

¿Qué sucede con aquellos que esa noche no se alzaron a reclamar su vivienda?, ¿con aquellos que decidieron no ingresar y esperar el proceso legal de adjudicación?, ¿con los que no tenían dinero para adquirir una vivienda de aquellos que las vendían?

Con la intención de recuperar información sobre los acontecimientos, rastreo el tema en las redes sociales, diarios locales y relatos de los vecinos y encuentro publicaciones al respecto que invitan a la reflexión.

Al otro día de ingresar al predio, y aún con la amenaza de desalojo, los terrenos y viviendas son ofrecidos en grupos de compra y venta de Facebook. A continuación, describo dos de las publicaciones que más me llamaron la atención.

La primera es de una joven de 18 años, que vive con sus padres en el Barrio Lamas. Ofrecía su terreno por un valor de 40.000 pesos, que se podía financiar. Ante la pregunta de los interesados por la legalidad de la tierra y documentos que lo comprobasen, ella justificaba: “El terreno es mío, porque me lo regaló mi papá” (Noelia, 18 años, vecina Barrio Lamas). Esta representación respecto de la propiedad y de lo propio es absolutamente llamativa. La joven argumentaba que el terreno le pertenecía por el solo hecho de que su padre se lo había regalado, más allá de los papeles legales que le pudieran adjudicar esa propiedad.

La segunda experiencia que me gustaría resaltar es la de un hombre que publica a la venta, también en un grupo de Facebook, el terreno bajo el título: “Terreno ganado”. Este adjetivo calificativo que agrega al terreno invita al debate. “Ganado”. ¿A quién? ¿A quiénes? ¿Frente a quién? Ganar refiere a que un otro perdió.

Con respecto a la ocupación del espacio, Ortega Valcárcel sostiene que

El espacio como producto social es un objeto complejo y polifacético: es lo que materialmente la sociedad crea y recrea, con una entidad física definida; es una representación social y es un proyecto, en el que operan individuos, grupos sociales, instituciones, relaciones sociales, con sus propias representaciones y proyectos. El espacio se nos ofrece, además, a través de un discurso socialmente construido, que mediatiza al tiempo que vincula nuestra representación y nuestras prácticas sociales. (Ortega Valcárcel, 2004 : 33-34).

Entonces, entendiendo que el espacio se construye socialmente, ¿cuáles son las reglas que rigen esa construcción?, ¿de quién es ese espacio?

Las repercusiones son muchas. Gente a favor y en contra. Familias que encontraron una estrategia para acceder a una vivienda, quienes hicieron su negocio y quiénes, desde otra postura, critican y señalan de delincuentes a los ocupantes ilegales.

Si bien el Estado social se ha configurado a través de la lucha, los derechos conquistados son producto de reclamos y del avance social, y el acceso al hábitat digno (entre otros tantos derechos) debe ser garantía de un gobierno democrático aun para aquellos que no alzan su voz, aun para aquellos que no levantan bandera ni salen a pelear. Si no corremos el riesgo de recaer en una nueva meritocracia, en la que gana el pobre que pelea, que lucha, que pone el cuerpo, literalmente, contra el que no lo hace. Meritocracia enunciada no desde los sectores dominantes sino desde los mismos necesitados. Una vecina me comentó: “Los que se metieron porque no tienen dónde vivir está bien, pero los que hacen negocio, ellos no necesitan, en eso no estoy de acuerdo” (Camila, 16 años, vecina del barrio Lamas).

Recupero aquí los aportes de Dubet respecto a la solidaridad: “La prioridad de lo justo no puede deshacerse por completo de un principio de fraternidad anterior a la justicia misma, porque exige que cada uno pueda ponerse en el lugar del otros, y sobre todo de los menos favorecidos” (2016: 12). Los lazos de solidaridad que se entretajan entre los habitantes conviven con lo que el autor considera una preferencia por la desigualdad. Mientras algunos señalan a los ocupantes de delincuentes y la justicia misma los condena por el delito de usurpación, están quienes acompañan. A los días de instaladas las familias, distintas organizaciones de la sociedad civil asisten con merenderos, comedores y ayuda. A la fecha de redactado este artículo, abril de 2019, un merendero que recibe cien niños funciona en el barrio. Ponerse en el lugar del otro puede suponer pasar por alto el delito que existe de fondo y estar a favor de quienes deciden arriesgarlo todo.

## **A todo o nada**

“A todo o nada”, con esta frase concluye la entrevista a Juana, una mujer de 27 años que se mudó al Barrio Fantasma tres días después de la toma. “Sabía que podía perderlo todo”, asegura. Fueron días que describe como “difíciles”, en los cuales arriesgó todo lo que tenía por la posibilidad de tener una casa.

Juana estaba construyendo en el fondo de la casa de su madre en Barrio Lamas cuando un vecino le ofrece comprar su casa en el Barrio Fantasma. Al principio, según Juana, la mayoría de los que ingresaron al barrio lo hicieron para vender. Uno de ellos fue un joven de 17 años, residente de Barrio Lamas, que ingresó en tres casas, una de estas se la ofreció a Juana por 30.000 pesos. Juana pidió plata prestada y como no disponía del total del dinero le dio un adelanto al vendedor y llegó al acuerdo de pagar en cuotas el resto.

Así fue que Juana, junto a su esposo y dos hijas, de 5 y 9 años, se mudaron al Barrio Fantasma. Me dice que tiene número de manzana y casa, pero no sabe cómo se llama el barrio. Al principio se mudó

ella con su esposo. “Fueron días fatales”, afirma. Las hijas se quedaban de noche con su abuela, ya que ella y su esposo hacían guardia para cuidar las casas. Mediante grupos de vecinos, realizaban fogatas y pasaban la noche resguardando sus viviendas, aun después de haberlas pagado. Seguían las amenazas de desalojo y la posibilidad de que otros vecinos los sacaran. Sin embargo, lo peor ya había pasado, Juana asegura que no se hubiese animado a ingresar en el momento de la toma. No sabe cómo se organizó la toma, pero sabe que fueron varios vecinos de la zona los que tomaron las primeras casas para venderlas. Muy pocos ingresaron por tener expediente o necesitar un lugar para vivir.

Los que ingresaron después del día de la toma lo hicieron comprando las propiedades. “Me dio bronca tener que pagarle 30.000 pesos, tuve que pedir prestado, mis amigos me decían que no le pagué nada, pero él hizo lo que yo no iba a hacer. ¡Hasta se agarró a trompadas para defender el lugar!”. Juana afirma que ella no hubiese ido a la toma y que el hecho de que el joven haya puesto el cuerpo le da autoridad para cobrarle. El hecho de que las propiedades se vendieran es absolutamente ilegal, ningún documento lo avala o permite, pero esa venta es legitimada por los mismos vecinos. Los que ingresaron al barrio ganaron de alguna manera, desde las representaciones de los habitantes, la posibilidad de vender esas propiedades. Si bien comprenden que es ilegal, se transforma en la única manera para que estas familias accedan a una vivienda. Juana manifiesta que de otra forma nunca habría podido tener su casa propia. El precio de venta se ubica muy por debajo del precio de mercado, y aun sabiendo que podía perderlo todo, se arriesgó, en pos de tener su casa. Los primeros días ni siquiera tenía puerta, “la pusimos después de que se frenó el desalojo, porque corríamos riesgo de que nos echen”. El peligro al que se exponían de alguna forma se percibe menor en comparación al que se expusieron las primeras personas al ingresar. Si bien Juana afirma que no se hubiera animado a “tomar” una vivienda, se encontró haciendo guardias y exponiendo su vida, aun después de haber pagado. Fueron aproximadamente tres semanas que estuvo en esta situación, días de mucho sacrificio, “las nenas lloraban porque nos extrañaban, no dormíamos y nos íbamos a trabajar así, pero era la única forma de tener mi casa”.

Luego pasó el peligro del desalojo y la mayoría de las familias se quedaron en el barrio. Son personas de mucha necesidad que compraron su casa: “Un 80% somos familias necesitadas, hay un 20% de malandras, que siguen vendiendo. Ayer compraron al lado de mi casa a 200.000 pesos”, confirma Juana. Ella asegura que el desalojo fue frenado por un abogado, habitante del Barrio Fantasma. Él habló con la policía, en el primer intento de desalojo les dieron a los vecinos unos días para retirarse y cuando volvieron a desalojar, el abogado frenó todo, según el relato de Juana. Me comenta que los vecinos están organizados, cada manzana tiene un delegado que se reúne con el abogado: “Él hace todos los trámites y nos dijo que tenemos derecho a una vivienda, de alguna manera la gente es como que lo idolatra y bueno, es cierto, le debemos mucho”. Entonces, si bien ella pagó por una casa que tuvo que defender y cuidar por tres semanas, el rol del abogado es quien termina asegurando la posesión del lugar. Es quien juega un papel determinante en la posibilidad de que ella pueda permanecer ahí: “Nos dio número de casa y manzana y ahora estamos en juicio con los dueños”. Al respecto, le pregunto quiénes son esos dueños, y me comenta que no está muy segura, pero le parece que es la constructora que hizo las casas. Al abogado le entregaron fotocopia de los documentos de cada uno y

una carta donde justificaron la necesidad de una vivienda que tenía cada familia, también el trámite para que tengan la luz legalmente.

Cuando le pregunto por los números de expedientes parece no entenderme, entonces le digo: ¿Sabés que tu casa tiene un número de expediente?, donde vos estás viviendo había un dueño legal, le aclaro, a lo que Juana responde: “Ahhh, sí, sí, tengo compañeras de trabajo que tienen número de expediente, ellas no saben que yo vivo ahí. ¿Sabés qué pasa? No la necesitan”. Y agrega, “tengo una compañera no vidente, ella sí necesita, yo le dije que se compre una casa, que consiga plata y compre, porque nadie le va a dar nada”. Un Estado que se corre de sus funciones habilita estos procesos. Si el derecho a la vivienda estuviera garantizado por parte del Estado, a través de las políticas públicas, los vecinos no se verían impulsados a recurrir a estrategias que atraviesan el delito para acceder al derecho.

Juana está segura que de su casa ya nadie la puede sacar, de hecho me dice que el intendente Mario Ishii les aseguró a los vecinos que podían quedarse, los que fueran argentinos y del partido de José C. Paz. Esto me sorprende, y ella me confirma que tiene un video del intendente diciendo esas palabras, el cual nunca me facilitó. Según Juana, son familias de mucha necesidad y se ayudan entre todos, si alguien necesita algo todos están ahí para apoyarlo, hay mucha solidaridad entre todos, porque todos necesitan.

La historia de Juana es una más de tantas otras historias de familias que encontraron una estrategia para acceder al derecho de tener una vivienda digna. Vitale afirma:

En las grandes ciudades de la región la desigualdad social tiene su expresión espacial en el déficit habitacional. En consecuencia, gran parte de su población resuelve su necesidad de vivienda a través de la producción social del hábitat. Los asentamientos informales (villas, favelas, pueblos jóvenes) son la expresión más evidente de esa barrera que el mercado establece para que los sectores más vulnerables accedan a una solución habitacional (Vitale, 2017: 1).

Juana resuelve su necesidad de vivienda al comprar su casa a través de lo que podríamos denominar un “mercado alternativo”. En ese mercado se juegan otras cuestiones, ya que a pesar de la ilegalidad de la venta, de que no existe boleto de compraventa, escritura, recibos, ni ningún tipo de documento legal, el hecho de que alguien haya *ganado* esa propiedad, legítima entre los vecinos el derecho a venderla.

## Estado y trabajo social

Aparentemente, las familias seguirán viviendo allí. Cuál será el rol del Estado es un enigma preocupante. ¿De qué manera el trabajo social acompañará estos procesos? Al conocer que los casos relatados son solo parte de la compleja problemática social que nos convoca. Así es que recurro a otra situación. En el barrio Saavedra Lamas, cuatro manzanas con un total aproximado de treinta y dos viviendas fueron usurpadas hace varios años. Una vecina, quien lleva adelante un merendero para los chicos del

barrio, me cuenta que ella ocupó cuatro casas, una la vendió y las otras tres quedaron para ella, su hijo y su hija. No corren riesgos de ser desalojados, pero surge otra problemática. Las viviendas no estaban terminadas. Algunos vecinos avanzaron las obras, pero las calles no habían sido asfaltadas. Las cloacas no llegaron a ser conectadas, por lo que el desagote cloacal de las viviendas va a la calle. La cuadra de Estela, coordinadora del merendero, es un pantano. El agua podrida llega a la rodilla. A una cuadra, la calle está cortada por un montículo de tierra. La ambulancia no ingresa porque no tiene forma de poder hacerlo. Luego de varios reclamos, los vecinos lograron que les coloquen los medidores prepagos de luz. Cuando Estela junto a los otros vecinos fueron al municipio, les dijeron: “Ustedes se metieron, arréglense ustedes” (Estela, 55 años, vecina de Barrio Lamas). A cinco cuadras, dentro del mismo barrio, se encuentran las casas que fueron otorgadas por las vías legales y funciona allí el Centro de Obras y Servicios, delegación San Atilio, que se ocupa de la limpieza, arreglos y cuidado de las cuadras legalmente ocupadas. Los recursos existen, los medios están disponibles, pero la distinción legales/ilegales define el alcance de los mismos.

En una conversación con la doctora en Leyes, Eugenia González, comentó: “La propiedad del Estado es de todos, pero eso no significa que pueda apropiarse por fuera de los mecanismos legales”. Entonces, retomando a Dubet, si es de todos: ¿de qué todos hablamos? Preferimos la desigualdad desde el momento en que ese “todos” implica ciertas características. No son cualquier “todos” sino aquellos quienes cumplan los requisitos. El Código Civil establece en el artículo 2468:

Un título válido no da sino un derecho a la posesión de la cosa, y no la posesión misma. El que no tiene sino un derecho a la posesión no puede, en caso de oposición, tomar la posesión de la cosa: debe demandarla por las vías legales.

Aquellos que tienen el número de expediente deben esperar demandar por vías legales la adjudicación de su vivienda. Aunque parecen tener más derechos sobre la propiedad, aun así deben esperar que el gobierno entregue esas casas para acceder a ellas.

Si bien la ley contempla el derecho, intentando garantizar a la población el acceso a la vivienda, podemos recuperar otras formas que distan mucho de lo que conceptualizamos como vivienda adecuada, digna o saludable. En esta línea se han desarrollado políticas de mejoramiento, de crédito, de planes de financiación y la construcción de viviendas a lo largo de la historia.

En la actualidad, las acciones del Estado en materia de hábitat han sido parte de las medidas de recorte presupuestario. La Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia analiza el presupuesto en materia de hábitat para 2019. A continuación, se transcribe un fragmento del presupuesto que muestra los recortes previstos para 2019 en materia de vivienda:

La función Vivienda de Urbanismo del Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda reduce su partida un 44.3% con respecto al presupuesto vigente 2018. El Programa Infraestructura Urbana se recorta un 53.5% con respecto al presupuesto vigente 2018.

Se eliminan las funciones de Urbanización Integral de Barrios y Mejoramiento del Hábitat en Localidades Vulnerables de la Secretaría de Infraestructura Urbana. El programa Acciones de Vivienda y Desarrollo Urbano se recorta un 38.8% con respecto al presupuesto vigente 2018. La Secretaría de Integración Socio Urbana (Ministerio de Salud y Desarrollo Social) tiene asignados solamente \$264.011.654, un presupuesto acotado para las funciones que presenta (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, 2018: 1).

Teniendo en cuenta el presupuesto destinado a la problemática, literalmente se impulsa a la población a resolver el problema habitacional mediante la oferta del mercado, lo cual se vuelve imposible. Existiendo este barrio a disposición de las familias por fuera del mercado como respuesta a una necesidad urgente, ¿cómo se entiende la demora en su entrega?

El trabajo social, como disciplina que interviene desde un marco de políticas públicas, se encuentra frente a una disyuntiva. En relación con esto, Clemente afirma:

La función integradora que pueden cumplir las políticas públicas no solo depende de los grandes lineamientos programáticos, sino también de la aplicación concreta que los gobiernos subnacionales (principalmente locales) materializan en el territorio respecto a las prioridades y la aplicación presupuestaria en materia de obra pública, equipamiento en salud y educación, regularización de tierras, políticas de recuperación y conservación del espacio público y otros tópicos que, en su conjunto, configuran la dinámica de inclusión/exclusión que luego expresa la ciudad (Clemente, 2016: 130).

El trabajo social desarrolla diferentes roles. En este caso en particular, me resulta urgente una intervención transformadora de la vida cotidiana de estos sujetos. No podemos quedarnos solo en las leyes, cuando los derechos de los habitantes están siendo vulnerados. Como señala la autora, es necesario llevar a cabo acciones concretas para mejorar la situación de estas personas que encuentran sus derechos vulnerados de una forma absolutamente violenta. Es necesario forjar un trabajo social que impulse, siguiendo a la autora, intervenciones situadas: “La importancia de ‘situar’ el abordaje se refiere a la necesidad de encontrar una interfaz entre las políticas de tipo universal y sus efectos cuando se particulariza un territorio concreto” (Clemente, 2016: 130). Siguiendo los aportes de Cavalleri: “pensar la intervención profesional en relación a situaciones problemáticas entendidas desde la perspectiva de la particularidad nos exige discutir esta última en relación a otras dos: universalidad y singularidad” (2008: 84). El plano universal hace referencia al marco legal, a las políticas públicas, en este caso, las referidas al acceso a la vivienda. El plano singular, en cambio, recupera la individualidad, lo inmediato, lo que se presenta en las acciones cotidianas, en este caso, las acciones de aquellos que no tienen dónde vivir y se apropian de espacios públicos. Del entrecruzamiento de estos dos planos se propicia

un espacio de la particularidad, en el cual es posible plantear los interrogantes que se abordan a lo largo de este trabajo: ¿En qué medida, un programa de reactivación, ejecución y financiamiento de viviendas garantiza el acceso al hábitat cuando su implementación no es supervisada?

La desigualdad es inherente y constitutiva del sistema capitalista que rige nuestro modo de producción. Sistema que configura las relaciones sociales, determina el juego de fuerzas de poder, en una lucha constante que atraviesa la sociedad. El trabajo social como disciplina interviene en esas manifestaciones que surgen de estas contradicciones. Y no puede permanecer ajeno. Pero intervenir no siempre asegura transformar, puedo hacerlo perpetuando la desigualdad, sin propiciar espacios para problematizar estructuras injustas de un sistema que perpetúa la desigualdad en democracia. Frente a esto, Coraggio y Arancibia proponen la urgencia de delimitar socialmente: “la irracionalidad de un sistema que erosiona sus propias condiciones de existencia, y simbólicas. A su vez es fundamental proponer programas de acción colectiva que converjan con las búsquedas regionales, continentales y globales para construir otra sociedad” (2014: 211). A esto, Mallardi agrega:

Se debe considerar que las contradicciones sociales existentes en la sociedad en la cual se inserta el trabajo social convergen y se expresan en procesos de Intervención, donde el énfasis que obtendrá cada una de las posibles tendencias estará dado por el resultado momentáneo e histórico de la correlación de fuerzas involucradas [...] en tanto que los sujetos involucrados en los procesos de intervención son expresiones de posiciones de lucha de clases (2013: 7).

Un trabajo social que transforme, que empodere, que garantice derechos, que acompañe al individuo en acciones colectivas, no como responsable de su situación, sino entendiendo que es consecuencia de una sociedad desigual. Desde la enunciación puede sonar muy prometedor el derecho al hábitat digno, pero debe ser garantizado con medidas concretas, es impostergable para el trabajo social intervenir en pos de ello.

## Reflexiones finales

En este trabajo se ha analizado la experiencia de apropiación del Barrio Fantasma, con el objetivo de identificar el rol del Estado y del trabajo social. Además, se relataron las estrategias observadas y las representaciones simbólicas acerca del hábitat y la vivienda. A partir de esta producción, propongo las siguientes conclusiones e interrogantes: la propiedad estatal debe ser de real dominio público. Ante la vulnerabilidad de las familias que no tienen garantizado el derecho a la vivienda, no podemos permitirnos focalizar la mirada en el delito de usurpación convirtiéndolo en la necesidad más urgente a resolver. Son familias, personas que no tienen dónde vivir, ante viviendas vacías. ¿Cómo intervenir desde el ejercicio profesional, frente esta contradicción innegable?, ¿acompañar a infringir la ley o empoderar a quienes no reciben otra forma de acceder a sus derechos? Si otra realidad

no es posible, ¿podemos seguir pensando en la usurpación como un delito? Para una familia que no tiene nada, ¿puede haber algo más violento que pasar por delante de una vivienda vacía en condiciones aceptables para la vida y que no se la entreguen?

El debate es amplio y el componente de ilegalidad de las acciones de los sujetos complejiza la situación. Lejos está en mí hacer apología del delito, pero es imposible pasar por alto que seis meses después de que se mudaron los vecinos al Barrio Fantasma, tanto en las viviendas como en los terrenos se ha ido edificando y hay personas viviendo ahí. Entonces: ¿era necesario que accedieran a su casa bajo las circunstancias relatadas? Se podría haber evitado, obviamente, al existir un barrio disponible para ser habitado y familias que no tienen un lugar donde vivir. Un barrio al cual los mismos vecinos identifican como “las casitas del gobierno”. Si son del gobierno entonces, ¿no son del pueblo?, ¿no deberían ser de quien las necesite? Democracia significa “gobierno del pueblo”. Las casitas del gobierno son del gobierno y el gobierno, como sabemos, aún sigue siendo democrático, por eso, las casitas del gobierno son del pueblo, son nuestras, son “terreno ganado”.

## Bibliografía

- Aramburu, F. y Chiara, C. (2016). Los planes federales de vivienda en el área metropolitana de Buenos Aires. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. *Memoria Académica*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9056/ev.9056.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9056/ev.9056.pdf)
- Asociación civil por la igualdad y la justicia (ACIJ) (24/10/2018). Informe de análisis presupuestario. Vivienda sin fondos. *Semana presupuesto y derechos*. Recuperado de <https://acij.org.ar/wp-content/uploads/2018/10/VIVIENDA-NACION-2019.pdf>
- Aubenas, F. y Benasayag, M. (1999). La ideología de la comunicación. En *La fabricación de la información. Los periodistas y la ideología de la comunicación*. Buenos Aires: Colihue.
- Carballeda, A. (2008). Los escenarios de la intervención, Una mirada metodológica. En *Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Cavalleri, S. (2008). Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas. En R. Castronovo y S. Cavalleri (coords.), *Compartiendo notas. El trabajo social en la contemporaneidad*. Lanús: Ediciones UNLa.
- CEDU (2017). *La vivienda social debe dignificar*. Recuperado de: [http://www.cedu.com.ar/cedu\\_new/noticias/compromiso-ambiental/2527-la-vivienda.social-debe-dignificar.html](http://www.cedu.com.ar/cedu_new/noticias/compromiso-ambiental/2527-la-vivienda.social-debe-dignificar.html)
- Clemente, A. (2016). La participación como enfoque de intervención social. En A. Rofman (comp.), *Participación, políticas públicas y territorio. Aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Coraggio, J. L. y Arancibia, I. (2014). Recuperando la economía, entre la cuestión social y la intervención. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1). Recuperado de [www.revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/40153/43080](http://www.revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/40153/43080), <http://riless.org/es/component/virtualtecas/investigador/32>
- Cravino, A. (2016). Historia de la vivienda social. Primera parte del conventillo a las casas baratas. En *Vivienda & Ciudad*, 3, 7-24.

- Del Río, J. P. (2009). *Política de vivienda y acceso a la ciudad. Las tierras y los proyectos urbanos en el conurbano bonaerense*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2016). *Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Espagnol, M. J. y Echevarría, A. (2010). Las organizaciones territoriales y el proceso histórico de urbanización e industrialización en el área metropolitana. En J. Bráncoli (comp.), *Donde hay una necesidad, nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Buenos Aires: Ciccus/ Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Finamore, F., Ríos, A. y Parravicini, S (2018). Construir hábitat: un trabajo colectivo. Actas de las I Jornadas Democracia y Desigualdades. José C. Paz: EDUNPAZ. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/JDyD>
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. En S. Tiscornia y M. V. Pita (comps.), *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Mallardi, M. (2013). *Procesos de intervención en Trabajo Social: Aportes para comprender su particularidad*. Tandil: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL).
- Peña, M. (2005). *Vivienda saludable: reto del milenio en los asentamientos humanos de américa latina y el caribe*. Recuperado de [https://www.paho.org/per/index.php?option=com\\_content&view=article&id=615:vivienda-saludable-reto-milenio-asentamientos-humanos-america-latina-caribe&Itemid=719](https://www.paho.org/per/index.php?option=com_content&view=article&id=615:vivienda-saludable-reto-milenio-asentamientos-humanos-america-latina-caribe&Itemid=719)
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=byF4Mc7>
- s./a.(2018). José CPazasídesguazabanlascasasdeSaavedraLamaslosocupas. *ElPrimeroNoticias*. Recuperadode[http://elprimeronoticias.com/nota/14161/jose\\_c\\_paz\\_asi\\_desguazaban\\_las\\_casas\\_de\\_saavedra\\_lamas\\_los\\_ocupas](http://elprimeronoticias.com/nota/14161/jose_c_paz_asi_desguazaban_las_casas_de_saavedra_lamas_los_ocupas)
- s./a. (22/10/2018). Los negligentes de siempre. *Telefe Noticias*. Recuperado de <https://telefenoticias.com.ar/informes-especiales/los-negligentes-las-casas-de-nadie>
- s./a. (2018) Millones de personas viven sin techo o en casas inadecuadas, un asalto a la dignidad y la vida. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2018/07/1437721>
- Vitale, P. (2017). El acceso a la ciudad: entre el mercado y la producción social. *Nueva Sociedad*. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/el-acceso-la-ciudad-entre-el-mercado-y-la-produccion-social/>

## Normativa consultada

Argentina. Ley N° 24454

Argentina. Ley N° 14449

Argentina. *Código Civil de la República Argentina*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109481/texact.htm>



# El barrio: ¿un lugar para todos y todas?

## Análisis de una experiencia de planificación participativa



Victoria Aguiló (Vivienda Digna, [victoria.aguiló@viviendadigna.org.ar](mailto:victoria.aguiló@viviendadigna.org.ar)), Lucía Binder (Vivienda Digna, [lucia.binder@viviendadigna.org.ar](mailto:lucia.binder@viviendadigna.org.ar)), Graciela Carlevarino (Vivienda Digna, [graciela.carlevarino@viviendadigna.org.ar](mailto:graciela.carlevarino@viviendadigna.org.ar)) y María José Espagnol (Vivienda Digna, [majo.espagnol@viviendadigna.org.ar](mailto:majo.espagnol@viviendadigna.org.ar))

*La vivienda no es [...] solamente un asunto de quienes la habitarán [...]: lo es también del conjunto socio-urbano. La solución del problema es un punto de concurrencia y concepciones de la ciudad y de la sociedad y, consecuentemente, el mejor planteo de la solución será al que ponga en evidencia esta concurrencia [...] que promueva la participación explícita de los actores interesados [...] con sus diferentes concepciones del esquema problema-solución, y que provea las condiciones para una negociación equitativa.*

Víctor Pelli (1994)

## Introducción

El trabajo se centra en el análisis de una experiencia de planificación participativa y organización comunitaria para el diseño y ejecución de una plaza de barrio. La experiencia fue realizada en el marco de un proyecto de acceso a la tierra y a la vivienda que la Fundación Vivienda Digna (VD) viene desarrollando en el partido de Pilar, conurbano norte del AMBA.

Vivienda Digna (VD) nace en 1979, con la necesidad de intervenir en problemáticas vinculadas al hábitat y la vivienda, dos elementos centrales para el desarrollo integral de la persona y la familia. Entendemos que una casa es más que un simple techo, es el lugar donde las familias realizan y viven su propia vida, construyen su identidad más profunda y sus relaciones con los otros.

En los cuarenta años de trayectoria, esta organización social ha llevado adelante distintos proyectos y programas en el conurbano norte de la provincia de Buenos Aires, buscando soluciones estables, definitivas y con financiación a largo plazo. Ello se traduce en condiciones habitacionales de calidad, espacios urbanamente accesibles con infraestructura, servicios y seguridad jurídica para sus habitantes. Junto con otros actores sociales, la Fundación también trabaja por la modificación y creación de políticas públicas que acompañen este desarrollo.

El presente artículo se centra en la experiencia del proyecto Suelo Firme, desarrollado por la Fundación en un predio de cinco hectáreas en el barrio Monterrey Sur de la localidad de Derqui, situado en el municipio antes mencionado.

Veamos su localización.

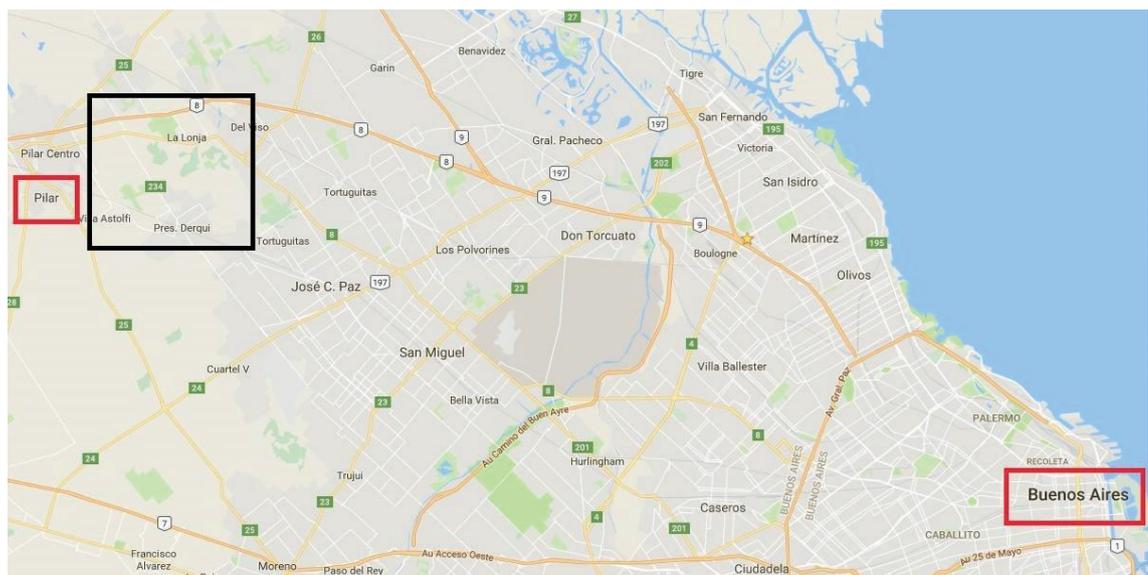


Figura 1. Mapa de la ubicación de la localidad.



Figura 2. Mapa de la ubicación del terreno.

Suelo Firme forma parte de un plan integral de desarrollo habitacional iniciado en marzo de 2014. Este proyecto prevé un barrio con infraestructura y servicios para un total de 97 familias. En una primera etapa –ya finalizada– se construyeron 50 viviendas en el marco del convenio de Cáritas Argentina con la Subsecretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda de la Nación. Durante dicha fase se llevó adelante la apertura de calles, veredas y cordón cuneta, red de agua, instalación de planta cloacal con la correspondiente red, plantación de árboles y la construcción de la plaza. La segunda etapa –en desarrollo y también con fondos provenientes de dicha subsecretaría– abarca las obras de infraestructura de servicios recién mencionadas, la construcción de las 47 viviendas restantes y la ampliación de la plaza.

Se destaca como un eje principal de trabajo durante el desarrollo de este proceso, la participación activa de las familias y la promoción de la organización comunitaria. Se impulsa que los destinatarios asuman un rol activo en la organización y ejecución de las tareas, apuntando a la sustentabilidad del proyecto. Reconocer a la participación activa de las familias es un requisito central para afianzar el esfuerzo individual y la ayuda mutua, el aprendizaje colaborativo, los vínculos sociales, mayor sentido de pertenencia y compromiso y posibilitar así una mejor integración social y comunitaria. Otro aspecto a resaltar para alcanzar el protagonismo y la integración mencionada se relaciona con la intensa labor desarrollada en tres niveles: grupal, barrial y comunitario.

Para ello, se generan espacios y canales de participación para abordar acciones de capacitación, consolidación de formas organizativas, reflexión sobre distintas temáticas vinculadas al hábitat, la vivienda,

problemáticas de la vida cotidiana y actividades para la conformación del barrio y su inserción en la comunidad vecinal. Finalizado el proyecto, Vivienda Digna tiene el objetivo de acompañar para que estas capacidades fortalecidas sigan alimentando las gestiones comunitarias.



**Figura 3. Barrio Suelo Firme.**

## Marco conceptual

A continuación, plantearémos los conceptos e ideas fundamentales que orientan el desarrollo del caso.

En primer lugar, es relevante destacar la *articulación de actores*<sup>1</sup> como la estrategia fundamental del proceso, lo que pone de relieve la necesidad de analizar la capacidad de la trama socio-institucional, el tejido de organizaciones públicas, privadas y sociales que, necesariamente, se va conformando para impulsar un proceso innovador junto a un conjunto social definido territorialmente. La riqueza de las interacciones entre las organizaciones, la capacidad de la negociación de sus intereses y las normas, acuerdos y valores que dan sentido a dichos vínculos, ponen en evidencia la fortaleza de esa trama.

En nuestro caso, los lazos institucionales más importantes a considerar se refieren a la relación entre Vivienda Digna, que impulsa y dirige el proyecto Suelo Firme, con el Estado (nacional, provincial, municipal), otras organizaciones sociales y empresas. Una articulación *multiactoral y multisectorial*,

<sup>1</sup> Los actores hacen referencia a individuos, grupos, organizaciones o instituciones, que tienen determinada posición en el escenario y la posibilidad de modificar dicho territorio (Nota de autoras).

focalizada en la generación de un trabajo conjunto con las familias destinatarias, a partir de su participación activa, orientado a la vivienda, al hábitat, y a un abordaje integral para el mejoramiento de las condiciones de vida en el barrio, con foco especial en la organización comunitaria.

Siguiendo a Rofman (2003), este tejido de relaciones interinstitucionales en el espacio local constituye un punto de partida necesario y una base de sustentación de suma importancia para la dinámica de trabajo, la construcción de espacios de análisis, negociaciones y acuerdos conjuntos para ir transitando las diferentes etapas del proyecto y, en el caso bajo análisis, del diseño y construcción de la plaza.

Otro aspecto a considerar es que los actores intervinientes se caracterizan por tener diversas percepciones, interpretaciones, intereses y objetivos. Es necesario, por lo tanto, considerar estas diferencias para poder trabajar en un escenario que puede generar conflictos, sustentados en la desigualdad de poder que detenta cada uno de ellos. Como afirma Robirosa (1997), se deben generar distintas estrategias de diálogo y de negociación para equiparar esas diferentes cuotas de poder o, al menos, poder construir desde las diferencias la intervención deseada. Y esto se ha logrado en el caso presentado.

En segundo lugar, destacamos la importancia del *espacio público* dentro de la configuración urbana, ya que garantiza un derecho ciudadano de primer orden que tienen todos los que viven en las ciudades. Priorizando una mirada sociocultural y en línea con lo que plantea Borja y Muxi (2000), el espacio público “es un lugar de relación y de identificación, de contacto entre las personas, de animación urbana, y a veces de expresión comunitaria” (Borja y Muxi, 2000: 27), es decir, es el ámbito de relaciones sociales, un lugar de encuentro, de construcción de identidad, de expresión, donde el sentido de pertenencia que se genera en torno a él y su uso es lo que lo consolida como tal.

El espacio público supone dominio público, uso social colectivo y multifuncionalidad (Segovia y Neira, 2005). La calidad de dicho espacio se podrá evaluar por su accesibilidad, por la intensidad y la calidad de las relaciones sociales que facilita, por su capacidad para estimular la integración entre diversos grupos y comportamientos, la recreación que posibilita y la identificación simbólica, cultural.

Subrayamos que el espacio público no se opone al ámbito privado, en nuestro caso, a las viviendas, sino que lo complementa.

Es desde esta perspectiva que fue construida la plaza, para promover el acercamiento entre un barrio (Suelo Firme) y otros linderos, derribar los muros invisibles que existen entre ellos y fomentar un espacio de encuentro y recreación para niños, jóvenes y adultos, que facilite los aspectos ya destacados.

Por último, consideramos importante destacar que uno de los ejes temáticos abordados en los espacios de análisis y reflexión con las familias para generar la toma de conciencia sobre sus derechos ha sido el derecho a la ciudad, como un principio rector y como una meta.

Queda claro que el *hábitat* es una dimensión básica del desarrollo humano que incluye la vivienda y la provisión de un conjunto de servicios e infraestructura urbana. Y que el hábitat es un derecho que se enmarca en otro mayor, el derecho a la ciudad; o sea, a vivir en un hábitat integrado a los servicios,

la infraestructura y las oportunidades de trabajo, salud, educación, participación, acceso a la información, etc. (Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad, Quito, 2004).

Consideramos fundamental sostener este principio que constituye una reivindicación que promueve el acceso a la ciudad en condiciones de igualdad y justicia para todos. Una ciudad que sea inclusiva, sustentable, más justa, tratando de superar la fragmentación socio-espacial que caracteriza a las ciudades actuales.

Considerando que las necesidades habitacionales son expresadas y sentidas por grupos específicos en situaciones específicas y en relación al contexto sociourbano en el que se insertan, sostenemos que se tienen que tener en cuenta estas necesidades específicas y que, para esto, los procesos donde los destinatarios de las políticas o prácticas de producción social del hábitat participan activamente informándose, opinando y tomando decisiones son los procesos en los que más inclusión se genera.

## La asamblea barrial y la plaza

La experiencia de planificación participativa analizada es llevada adelante por la asamblea del barrio Suelo Firme, para el diseño y ejecución de una plaza en dicho barrio.

Antes de la finalización de la primera etapa del proyecto, ya con 30 familias mudadas y 20 más por concretarlo en el mediano plazo, Vivienda Digna impulsó la conformación de una asamblea barrial, compuesta por vecinos y vecinas. Se fue trabajando la práctica asamblearia y la legitimación del espacio como lugar de debate, de intercambio de ideas y de toma de decisiones colectivas.

Terminadas las viviendas, dicho órgano cumple un rol clave en la construcción del barrio. En él se discute el mantenimiento de los servicios y espacios comunitarios: gestión de iluminación pública y mejoramiento de calles, extensión del recorrido del colectivo, recolección de los residuos, castración y vacunación de animales, la construcción y el cuidado de la plaza, entre otros.

La asamblea y las acciones que en esta se generan, se enmarcan dentro del concepto de *producción social del hábitat*. Siguiendo a Ortiz, esta práctica puede ser definida cuando se actúa

sin fines de lucro, por iniciativa y bajo control de una empresa social promotora, que puede ser una organización de base de pobladores [...] o una organización profesional no gubernamental [...] que produce viviendas y conjuntos habitacionales, que adjudica a demandantes, generalmente de bajos ingresos, pero con capacidad de ahorro, que participan activamente desde las primeras fases del proceso habitacional (Rodríguez y Di Virgilio, 2007: 27).

Estas prácticas sostienen un proceso donde la inclusión no solo está dada por el resultado final (el acceso a la vivienda y al hábitat adecuado) sino, sobre todo, por la metodología y las acciones que se

llevan adelante para alcanzar ese resultado. Los vecinos y vecinas toman un rol activo en las distintas instancias que se proponen. Esto implica un gran aprendizaje ante la necesidad de informarse, opinar, acordar y tomar decisiones con otros. La participación se constituye, así, como un eje central, para actuar en consecuencia en las acciones necesarias para mejorar las condiciones de vida y habitacionales.

En el proceso de planificación y construcción de la plaza se hicieron presentes estas cuestiones.

En primer lugar, se consideró el grado de participación que iban teniendo las familias, su acceso a la información necesaria, las distintas opiniones generadas y la posibilidad de tomar decisiones más inclusivas. En distintas instancias se informó a los vecinos sobre la idea y posibilidad del proyecto en cuestión. Si bien, desde el comienzo de la urbanización se supo que la manzana del fondo estaría destinada a dicho espacio, faltaba definir su diseño y el proceso para concretarlo. Ante la posibilidad de conseguir fondos a través de la ONG Plantarse,<sup>2</sup> se comenzó a trabajar para eso. En reuniones semanales y mediante distintas herramientas metodológicas, los vecinos y vecinas plantearon sus expectativas respecto a las características y elementos deseados para ese espacio, y sus destinatarios. Se compartieron diversos diseños de plazas, variedades de plantas, árboles y juegos infantiles. También se trabajó acerca de las responsabilidades que se deben asumir para su posterior mantenimiento y cuidado.

Se hicieron presentes otros dos ejes de trabajo. Por un lado, generar instancias reflexivas en torno a la noción de hábitat, el derecho a la ciudad y las responsabilidades y derechos que tiene cada vecino/a al ser parte activa en la construcción de su barrio. Por otro lado, alentar el vínculo constante con otros actores, individuales e institucionales.

## El barrio como construcción colectiva

Para definir el diseño de la plaza, los vecinos y vecinas sostuvieron la idea de priorizar a los niños y a las niñas como sus principales destinatarios, sin dejar de lado la importancia de este espacio para la recreación familiar. Desde Vivienda Digna se sostuvo la importancia de generar un espacio abierto a todos, de vinculación entre el barrio “nuevo” y los ya existentes y lindantes: Sol y Verde (José C Paz) y Monterrey Sur (Pilar).

---

<sup>2</sup> Plantarse es una organización sin fines de lucro que trabaja en concientización y acciones de mitigación de cambio climático a través de la realización de distintas actividades, como voluntariado de empresas, talleres, festivales ambientales y productos sustentables (Nota de autoras).



**Figura 4. Los y las vecinas pensando juntos la plaza.**

Con relación a la articulación entre actores, durante estas asambleas se contó con la participación de una voluntaria paisajista, la ONG Plantarse y representantes municipales que aportaron sus propuestas. Es así que, durante el proceso convivieron actores con distintas lógicas que enriquecieron el diálogo. La paisajista aportó su mirada sobre el diseño y el uso del espacio, promoviendo la instalación de juegos en un sector determinado, realizados con recursos renovables, y la plantación de árboles autóctonos. Las familias acordaron con esta propuesta.

En tres jornadas abiertas a los barrios linderos ya mencionados, se contó con la presencia de autoridades de la Dirección Municipal de Espacios Verdes. La gran participación vecinal facilitó el encuentro, el intercambio de ideas, el debate y la negociación entre las familias y los funcionarios. La ONG Plantarse coordinó jornadas con voluntariado corporativo, de empresas que colaboraron con mano de obra y aportes de fondos.

El proceso es ejemplo de experiencias participativas que generan satisfacción en los destinatarios, ampliando sus derechos y posicionándolos en un rol activo para opinar, dialogar, debatir, negociar y participar en la construcción de la plaza y de su barrio.



**Figura 5. Jornada de voluntarios: construcción colectiva del espacio.**

## Experiencias en territorio para la formación de estudiantes

En la articulación multiactorial presente en Suelo Firme, se suma también la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz.

Desde el año 2017, Suelo Firme ha sido centro de práctica de la materia Prácticas de Trabajo Social III, y han acompañado el proceso de organización comunitaria del barrio 7 estudiantes, a quienes se suman 3 que están comenzando en el año actual. Este proyecto ofrece una muy rica experiencia para concretar uno de los objetivos de la materia: cerrar el año con la confección y entrega de un proyecto de intervención comunitaria. Los y las estudiantes que ya finalizaron su práctica, participaron de asambleas barriales y acompañaron la organización comunitaria. Partiendo de la realización de encuestas, generaron un interesante análisis sobre el nivel e interés de participación comunitaria presente en los vecinos y de conocimiento de las comisiones barriales. A su vez, llevaron adelante un relevamiento institucional del barrio de Monterrey y un mapeo comunitario junto a vecinas de Suelo Firme.



**Figura 6. Vecinas en el taller de mapeo comunitario organizado por estudiantes de la UNPAZ, 2018.**

En esta experiencia los y las practicantes han podido vivenciar los aportes específicos que tiene la disciplina del trabajo social en procesos de intervención en hábitat popular. Tomando la idea de Marzioni (2012) sobre el necesario encuentro de saberes que se debe dar en este tipo de proyectos, el trabajo social favorece desde la inserción en el territorio, la identificación, análisis y articulación de los distintos actores involucrados. La intervención del trabajo social es siempre situada en un espacio y tiempo determinados. Conocer referentes barriales, organizaciones e instituciones de la comunidad. Y, sobre todo, nutrir con este análisis la posterior definición de acciones. Los y las profesionales del trabajo social, tal como pudieron experimentar los estudiantes, contamos con herramientas metodológicas de

análisis de actores, para indagar sus ideas, expectativas, conocer y anticipar sus posibles acciones y reacciones ante el proyecto pensado. Podemos analizar la posición de cada actor en relación a lo buscado en el proyecto, la definición de posibles aliados y oponentes, en otras palabras, considerar el proceso de construcción de viabilidad política.

Dicho conocimiento aporta también a la articulación de actores. Como ya fue planteado, en la experiencia de la plaza y las asambleas de Suelo Firme esto es un aspecto central. Es responsabilidad del área social ser el nexo entre el conocimiento muy específico que tienen los arquitectos y/o ingenieros y el saber y la necesidad de los vecinos y vecinas que tiene ideas muy concretas respecto de lo que quieren y esperan de su barrio y el espacio público. Trabajar en la comunicación, la toma de decisiones, capacitación adecuada promueve la apropiación de la vivienda y del barrio. Ponerle palabra a las acciones y procesos aporta a la construcción de sentido.

Por último, uno de los principales aprendizajes de quienes realizan su práctica preprofesional es, o debería ser, el trabajo con los sujetos en la identificación de problemáticas comunes y los beneficios de la organización para alcanzar las resoluciones. Valorar lo colectivo como forma superadora.

## **Algunas reflexiones finales**

Podemos afirmar con el análisis de este caso que los procesos de intervención en el hábitat, donde se promueve la participación de los distintos actores implicados y otros que aporten saberes necesarios, son muy enriquecedores. Se benefician los distintos participantes por todo el proceso dado, y el resultado final es sustancialmente mejor del que se hubiera obtenido sin las distintas miradas e intervenciones. Estos escenarios implican la puesta en diálogo de las diferencias entre los actores participantes, quienes intervienen desde distintas posiciones, con diferentes intereses, recursos y motivaciones.

El hecho más relevante de la plaza, como ejemplo de un espacio público barrial, es la diversidad de funciones y de usuarios, que favorece la multifuncionalidad y la interacción social. El espacio cotidiano es el de los juegos, de las relaciones casuales o habituales con los otros, del recorrido diario entre las diversas actividades y del encuentro. Favorecer el espacio público dándole cualidades estéticas, espaciales y formales facilita las relaciones sociales, la construcción de una confianza mutua y el sentimiento de una mayor seguridad y de pertenencia al lugar.

A través de todo el proceso analizado y de los efectos ya observables del uso de dicho espacio, ratificamos lo afirmado. Sostenemos que el derecho a la ciudad promueve el acceso al hábitat en condiciones de igualdad y justicia para todos. Es el sustento de una democracia ciudadana real, de construir una ciudad inclusiva, en la que se pueda vivir dignamente.



**Figura 7. Los niños y niñas del barrio haciendo uso de su espacio.**

La necesaria articulación de los diversos actores –Estado, sector privado, organizaciones sociales, sociedad en general– implica una concepción integral de los derechos humanos –económicos, sociales, culturales– destacando, en nuestro caso, el acceso a una vivienda digna, a un hábitat adecuado, al espacio público.

Creemos que el valor de las ciencias sociales es central en este tipo de procesos. Desde sus distintas disciplinas se aporta en cuestiones metodológicas, como la planificación y coordinación de herramientas, técnicas y dinámicas que promueven la participación y articulación de saberes –por ejemplo, en las asambleas–. Así mismo, la capacidad de generar el análisis de actores necesarios y de poner en palabras la situación de encuentro multiactoral son otros aportes desde nuestras disciplinas.

Este proyecto es muestra de que es posible favorecer los espacios inclusivos y democráticos en la defensa de nuestros derechos. Contrarrestar el aislamiento con espacios de encuentro es menester para fortalecer los lazos entre personas y la vida en comunidad. Para finalizar, y en base a todo lo planteado, reafirmamos que cada uno de nosotros tiene derecho a ser protagonista de la realidad que vive y la transformación que desea. Por ello, acompañamos a las familias que se involucran en los distintos proyectos de la organización para que asuman una responsabilidad concreta en su desarrollo, con participación activa, aprendizaje colaborativo, ayuda mutua, que generará cambios en la propia familia, sus grupos, barrio y comunidad.

## **Bibliografía**

Acevedo, M. P., Aquin, N. C. y Rotondi, G. B. (1998). *La participación comunitaria como espacio de constitución de ciudadanía* (material de cátedra). Córdoba: Escuela de Trabajo Social Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Borja, J. y Muxi, Z. (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.

- Burin, D., Karl, I. y Levin, L. (1998). *Hacia una gestión participativa y eficaz*. Buenos Aires: Ciccus.
- Carlevarino, E. G. (2012). La reproducción de la desigualdad social en el espacio urbano del partido de San Isidro desde 1990 hasta nuestros días. Protagonistas y consecuencias. En E. Amadasi (comp.), *Sociología e investigación: avances hacia el conocimiento del mundo circundante*. Buenos Aires: EDUCA.
- Marzioni, G. (2012). *Hábitat popular. Encuentro de saberes*. Buenos Aires: Nobuko.
- Pelli, V. (1994). El camino hacia la Gestión Participativa y concertada del Hábitat. En AA.VV., *Reflexiones sobre la autoconstrucción del hábitat popular en América Latina*. Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Rosario.
- Robirosa, M. (1997). *La organización comunitaria: Las organizaciones en su entorno y estrategias de negociación*. Buenos Aires: CENOC/Secretaría de Desarrollo Social de la Nación.
- Rodríguez, M. C., Di Virgilio, M. M. et al. (2007). *Políticas de hábitat, desigualdad y segregación socioespacial en el área metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Rofman, A. (2003). *Los actores sociales en el desarrollo local en el AMBA* (Ponencia). IV Conferencia regional ISTR-LAC. San José. Costa Rica. Recuperado de <http://www.lasociedadcivil.org/wpcontent/uploads>
- Rofman, A. y Foglia, C. (2015). La participación ciudadana local en la historia argentina reciente (de los '90 a la actualidad): Asistencia, movilización, institucionalización. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 5.
- Segovia, O. y Neira, H. (2005). Espacios públicos urbanos: una contribución a la identidad y confianza social y privada. *Revista INVI*, 20(55).

# Interpelando los procesos de enseñanza-aprendizaje: el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social



*Mara Mattioni (UNPaz-UNLaM), Marina Stancanelli (UNLU-UNPaz), Vanesa Villeta (UNLU), Débora Elescano (UNLP), Melina Fernández (UNLP), Rocío Pieruzzini Cid (UNLP), Cecilia Chianetta (UNLa-UBA), Sabrina Ubeda (UNLa), María José Vilas (UNLa), Norma Ibarra (UBA), María Cecilia Testa (UBA-UNM) y Javier Bráncoli (UBA-UNM). Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social*

## Acerca de por qué interpelar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el primer año de la formación universitaria

Durante el advenimiento del siglo XX y XXI, la educación superior se ha posicionado como una fortaleza de los Estados a nivel mundial, dando cuenta de una masificación interna y continua sin antecedentes (Ezcurra, 2007, 2011).

Específicamente en el ámbito nacional, es posible reconocer que el incremento de ingresantes en la educación universitaria se ha sumado a cierta heterogeneidad a nivel etario, económico e incluso respecto de las trayectorias educativas individuales y familiares de las personas ingresantes.

Si bien el acceso a la universidad aparecía hasta hace relativamente escaso tiempo como un derecho más bien declarativo, coincidimos con Rinesi (2015) en que el derecho a la educación forma parte de nuestra Constitución y de un cúmulo de leyes que la fomentan y regulan. En este sentido, la universidad como derecho (más no como obligación) se funda en tres antecedentes vinculados a la política pública de la última década.

En primer lugar, vale mencionar la obligatoriedad de la escuela media: y lo que esta significa como “representación de la posibilidad de estudiar en la universidad, como un derecho de la juventud y ya no como una prerrogativa o un privilegio de unos pocos” (Rinesi, 2015: 58-59).

En segunda instancia, se presenta el significativo aumento de universidades y la expansión geográfica de ellas. En menos de medio siglo se quintuplicó la cantidad de universidades públicas; esto ocurrió en tres “oleadas”: a fines de la década de 1960 y comienzos de los setenta, a mitad de los años noventa y en la última década.

Y en último lugar, se hacen presentes un conjunto significativo de políticas públicas que contribuyen a garantizar este derecho a la educación universitaria, entre las que identificamos el Programa PROGRESAR, y la AUH.

En este sentido, cabe destacar el rasgo democratizador que tienen las políticas desarrolladas en las últimas décadas en términos de la oferta institucional y de generación de oportunidades para grupos cuyos horizontes fueron tradicionalmente mucho más estrechos (Marquina y Chiroleu, 2015). Empero, estos cambios dentro del sistema universitario argentino requieren de ciertas consideraciones vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a la generación de estrategias para avanzar en la nivelación de conocimientos en el momento del ingreso, pasando por la gradualidad en el cursado y la contención ante las dificultades académicas y socioeconómicas e incluso a la instancia de la terminalidad de los estudios universitarios.

Cabe tomar en consideración las reflexiones de Marquina y Chiroleu (2015) al referir que, ante el abordaje de estas problemáticas, la innovación resulta ser una condición fundamental a adoptar por las instituciones, requiriendo de pluralidad de perspectivas y de diversos modelos de organización a fin de enfrentarlas atendiendo al contexto y a las características propias de lxs destinatarios. En este sentido es que resulta relevante ubicar el trabajo de la Red de Docentes de Primer Año de la Carrera de Trabajo Social,<sup>1</sup> un espacio de interrelación conformado por docentes de materias de trayectos de formación inicial específica de Trabajo Social de universidades nacionales.

Desde la Red de Docentes de Primer Año de la Carrera de Trabajo Social, en tanto espacio interuniversitario conformado por docentes, nos proponemos reflexionar respecto del primer año de la formación universitaria, entendiendo que

---

1 En función de lo manifestado en publicaciones precedentes (Mattioni y Fink, 2018), es menester caracterizar a la Red de Docentes de Primer Año de la Carrera de Trabajo Social como un espacio de interrelación conformado por docentes de materias de trayectos de formación inicial específica de Trabajo Social de universidades nacionales, que surge a partir de una iniciativa de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA).

Dentro de las acciones principales que la red ha emprendido, se destacan sus encuentros trimestrales, la participación activa en jornadas y congresos vinculados con la disciplina (encuentros organizados por la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social, FAUATS), tanto a través de instancias de capacitación como por medio de la producción y divulgación de conocimiento vinculado con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los primeros años de la formación profesional.

Las universidades participantes de la Red son: Universidad Nacional de Lanús (UNLA), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Moreno (UNM), Universidad Nacional de Luján (UNLU) y Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ).

cada sujeto accede a la universidad con una estructuración particular de propiedades individuales y familiares; y cada unidad académica conforma su primer año con determinadas características. Es en el interjuego entre las condiciones individuales y las orientaciones institucionales que se distingue una primera arista problematizadora que atraviesa el desarrollo de la red caracterizada por la descripción de atributos relevantes de los estudiantes (Mattioni y Fink, 2018: 2).

Asimismo, estas primeras problematizaciones fueron ganando profundidad y abriendo a nuevos interrogantes y desafíos que nos ponen en necesidad de debate permanente en el sentido de ir profundizando los diversos aspectos que atraviesan las particularidades de los procesos de formación en el primer año de las carreras de Trabajo Social en nuestras universidades. Este proceso lo venimos concretizando especialmente a través de la formación, el debate y la producción. El presente intenta delinear algunas de los ejes puestos en reflexión en este último tiempo.

## **El oficio del estudiante: construcciones diversas que atraviesan el ingreso a la universidad**

La tarea de reflexionar respecto de la realidad socio-educativa que atraviesa los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social requiere repensar las condiciones en las cuales se enmarcan nuestras prácticas docentes y fortalecer las estrategias de inclusión educativa en la formación académica. En este marco, se generaron distintas acciones, entre las cuales se destacan la realización de una encuesta en cada una de las unidades académicas que participan de la red cuyo eje principal estuvo puesto en caracterizar los perfiles estudiantiles de las personas que ingresan a la carrera.

Para poner en diálogo las trayectorias de lxs estudiantes con el contexto socio-económico, cultural e institucional en el que se despliegan, resulta ineludible preguntarnos quiénes son lxs estudiantes que habitan nuestras aulas, cuáles son sus experiencias, sus trayectorias educativas, laborales y su experiencia de vida, así como sus intereses, deseos y motivaciones en el tránsito por la universidad y en la formación académica.

Un primer aspecto a destacar está relacionado con los motivos por los cuales lxs estudiantes eligen la carrera de Trabajo Social. En términos generales, la mayor parte de lxs estudiantes refiere a la “vocación de ayuda” (siendo la principal expresión utilizada por ellxs), cuestiones referidas a la formación personal, el compromiso social, referencias a la vocación, al interés por resolver problemas sociales; y en segundo lugar, al interés por materias y contenidos provenientes del campo de las ciencias sociales y humanidades. Asimismo, aparecen implicancias de vínculos familiares y/o de amistad en la elección de la carrera. Se registra que un porcentaje importante de estudiantes que se inscribe en la carrera de Trabajo Social participan en actividades de militancia política, social, religiosa o de voluntariado, entre otras.

Alfredo Carballeda (2017: 1) se pregunta acerca de qué nos hace querer ser trabajadores sociales, y concluye en que esto que enuncian lxs estudiantes se puede entender como

una preocupación por el Otro, expresada en la desigualdad; la injusticia, los Derechos Sociales, el padecimiento, el aislamiento, o la estigmatización. En definitiva una serie de temas que se van presentando y reformulando a través de diferentes momentos históricos y que se expresan en numerosas áreas de intervención de nuestra profesión.

Esta cuestión nos parece importante, ya que lxs estudiantes traen al aula muchas experiencias y prácticas en las que participan; siendo un desafío para nosotrxs como docentes tender puentes entre estas y la intervención profesional, a la vez de diferenciarlas. En este sentido, lxs estudiantes valoran los espacios de prácticas de formación profesional, como espacio de enseñanza-aprendizaje que les permite construir relaciones y estrategias de “afiliación” académica.

En segundo lugar, destacamos la necesidad de poner en diálogo las trayectorias educativas de lxs estudiantes con el contexto histórico-social e institucional en el que ellxs construyen el oficio de estudiante universitario. Coincidimos con Bracchi (2016), quien plantea que la experiencia educativa de lxs estudiantes es diversa y adquiere características particulares no lineales ni homogéneas ni predecibles; por lo que resulta apropiado hablar de experiencias educativas en plural.

Algunos avances preliminares a partir del trabajo realizado nos permiten aproximarnos a una caracterización general de lxs ingresantes a la carrera de Trabajo Social ubicando que la mayor parte de lxs estudiantes son primera generación familiar que ingresa a la educación universitaria, habiendo una gran proporción de estudiantes que finalizaron el nivel secundario con el Plan FinEs o en Secundaria de Adultxs, e incluso que ingresaron a la carrera mediante las posibilidades que brinda el artículo 7 de la Ley de Educación Superior.<sup>2</sup>

En cuanto al año de egreso de la escuela secundaria, se visualiza heterogeneidad en lxs ingresantes; con ello se expresa que hay varixs ingresantes que retoman estudios superiores luego de algún tiempo de interrumpir su trayectoria educativa e incluso habiendo transitado previamente otra carrera terciaria y/o universitaria.

Entendemos que generar información sostenida acerca de los perfiles de estudiantes que habitan las unidades académicas no solo nos permite interpelar nuestras prácticas docentes, sino también comprender que lxs estudiantes construyen su propias trayectorias paralelamente al devenir del curso de su vida y de la coyuntura socio-política que los contiene. En este sentido, las propuestas de enseñanza-aprendizaje

2 Este indica: “Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente”.

deben evitar miradas reduccionistas y homogeneizadoras centradas en el modelo del “estudiante esperadx” y reconocer que existen trayectorias educativas heterogéneas, procedencias geográficas, condiciones socio-económicas diferentes que se traducen en experiencias singulares en el aprendizaje.

Así, nos interesa recuperar una idea trabajada en numerosas investigaciones, en relación a la construcción del oficio de estudiante universitario. Vélez (2005: 2) plantea que

al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares. Este proceso lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella.

En un estudio realizado en Francia por Alain Coulon (2005) sobre el pasaje del nivel secundario a la universidad, el investigador describe ‘tres tiempos’ por los que transitan los ingresantes: el tiempo del extrañamiento, en el cual el/la estudiante entra en un universo institucional desconocido cuyas pautas ‘rompen’ el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar; el tiempo de aprendizaje, en el cual el/la estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó; y el tiempo de afiliación, en el que el/la estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

Entendiendo que estos tiempos no son iguales para todxs y tampoco significan una suerte de evolución natural, Vélez (2005) nos alerta sobre la falsedad de pensar que este aprendizaje es una mera ‘cuestión de tiempo’, al decir que “el oficio de estudiante se aprende, no sin esfuerzo y en la interacción con situaciones que adquieren características particulares en cada institución; la misma cultura de la universidad puede reforzar el extrañamiento o contribuir a la afiliación” (Velez, 2005: 3). En esta línea de análisis resaltamos la importancia de pensar y repensar si las instituciones y lxs docentes tomamos en cuenta el perfil de estudiante que recibimos, o si hay una brecha entre estudiante real y estudiante esperadx o deseadx.

Al respecto de lo enunciado, Carlino (2005) se pregunta de qué modo estamos implicadxs lxs docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que encontramos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Aprender en la universidad no es un logro garantizado, depende de las interacciones docente-estudiante-institución y de las condiciones que ofrecemos para que se ponga en marcha la actividad cognitiva.

Es en este marco del debate, destacamos la necesidad de desplegar las mejores propuestas de enseñanza posibles, de manera transversal en todas las materias, pero en particular en las de primer año, que po-

sibiliten que todos los/las estudiantes aprendan y se apropien del conocimiento. Junto con estrategias institucionales que puedan acompañar el proceso de construcción del oficio de estudiante universitario.

## **El territorio y sus modos de vincularse con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el primer año de la formación universitaria**

El primer año de tránsito por la universidad no solo supone la inserción en un nuevo nivel educativo y la bifurcación de las trayectorias formativas de los estudiantes ingresantes, sino que también se posiciona como una instancia que pone en tensión el territorio que habitan las unidades académicas, las instituciones donde se desarrollan las prácticas profesionales y especialmente los estudiantes.

Desde la mirada docente advertimos que en el territorio se construye conocimiento, en tanto que los estudiantes al transitarlo, y aún con ideas muy preliminares en primer año de la carrera, comienzan a observar de manera tangible las formas concretas que adquiere la relación Estado-sociedad. Así, cuando “traen” el territorio al espacio áulico, traen sus experiencias, sus trayectorias educativas, sus vivencias personales y sociales, todas ellas enmarcadas en un espacio y tiempo. La recuperación de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje muestra que todas están atravesadas por las relaciones del territorio con el Estado, las instituciones públicas, la sociedad civil, las entidades privadas interpelándonos como sujetos históricos y sociales. Es así que la deconstrucción de las experiencias personales y el transitar el territorio desde la formación profesional posibilita nuevas miradas del espacio social.

Pensamos al territorio como “un espacio atravesado por las relaciones de poder, dominio y apropiación que involucra relaciones entre lo material y lo ideal, la naturaleza y la sociedad, la actividad económica, el poder político y la creación de significado” (Di Virgilio y Rodríguez, 2016: 46). El carácter relacional que contiene esta idea de territorio, da cuenta de cómo los diferentes actores con sus prácticas se apropian y transforman los espacios, produciendo cambios en las instituciones que habitan. Así, el territorio atraviesa la formación profesional, en tanto se cruza, se entrelaza con la universidad, con la carrera de Trabajo Social, con los docentes y los estudiantes, con las instituciones y organizaciones donde se realizan las prácticas profesionales. La extensión universitaria, como herramienta institucional, acompaña esta construcción fortaleciendo la vinculación territorio-universidad. Los proyectos que desde allí se despliegan posibilitan espacios de cooperación y reconocimiento de saberes en ambas direcciones, retroalimentando la relación de manera que la comunidad reconoce a la universidad en ellos y la universidad reconoce al territorio y lo resignifica.

En este sentido, la universidad y las prácticas profesionales influyen en el modo de habitar el territorio. La universidad se inserta en espacios que a los estudiantes les son cercanos, habituales, lo que posibilita el acceso y reconocimiento como parte integrante de un mismo territorio. El volver sobre el territorio con una nueva mirada que permita desnaturalizarlo, reconocerlo es parte del proceso de aprendizaje que los estudiantes atraviesan. De igual manera, en sus prácticas profesionales la relación con los centros de práctica y/o con entidades barriales permite la construcción de un nuevo espacio

social y simbólico en tanto que se lo piensa y cuestiona desde un lugar distinto al sentido común. El doble juego de las prácticas que se suceden en el territorio y las prácticas que produce el territorio.

Las prácticas en el territorio como estrategia pedagógica, promueven la reflexión, discusión y construcción de nuevos relatos que dan cuenta de la multiplicidad de miradas que pueden confluir en un mismo espacio. Estas prácticas académicas permiten conocer y reconocer el espacio territorial como elemento fundamental para comprender la interacción social al tiempo que habilita a lxs estudiantes la construcción de un relato colectivo, particular y grupal a partir de sus experiencias con el acompañamiento del equipo docente. Así, el ejercicio de las prácticas preprofesionales en el territorio construye conocimiento situado que le otorga sentido a la formación profesional.

Al pensar el territorio como identidad reconocemos el intercambio que se da en el territorio entre lxs diferentes actores (individuos y colectivos) que lo configuran haciéndolo singular; así lo plantea Alejandro González (2011) cuando refiere que cada unx establece una relación directa con sus lugares de vida, de los cuales se apropia contribuyendo los mismos a la constitución de su identidad individual o colectiva. En este sentido lxs estudiantes del primer año ejercen su identidad en tanto pertenencia y arraigo de y en sus territorios. Ellxs se reconocen como parte integrante del territorio en el que además se profesionalizan como trabajadores sociales.

Tal como se menciona en Vilas, Moreno, Torres y Yacobazzo, “la idea de territorio desde un abordaje complejo que dialoga con el contexto se vuelve central en la misión y en el proyecto institucional de la Universidad” (2018: 58). Esta relación territorio-universidad se materializa cuando indagamos en lxs estudiantes de primer año acerca del conocimiento previo de (por ejemplo) la UNLa y los motivos de su elección: en sus relatos nos muestran cómo la universidad ya formaba parte de su vida cotidiana antes del ingreso: “a la universidad ya la conocía, aunque solo por fuera”, “la conocía de pasar”, “porque era cercana a mi casa”, “mi prima trabaja acá”, “en la escuela, habíamos hablado de la universidad”, “la conocía de antes porque soy de Lanús”. Estos datos no hacen más que expresar la relevancia de las universidades del conurbano, en tanto su ubicación y construcción simbólica en el territorio, al constituirse en la primera y, en muchos casos, la única posibilidad de acceder a estudios superiores que tienen estos sectores de la población, ya que de no existir dichas universidades probablemente no se trasladarían a la ciudad de Buenos Aires por factores vinculados a los recursos monetarios, de tiempo y/o sociales-culturales. La inserción de instituciones, en este caso, de educación superior impacta en los sujetos generando nuevas prácticas, nuevos sentidos, nuevas identidades articulando una construcción social colectiva.

El territorio es ámbito socio-espacial-político no exento de conflictos y disputas, que ofrece y genera limitaciones como así también posibilidades para que cada actor despliegue su accionar. Posicionarnos desde una perspectiva que más que sintetizar complejiza el concepto encierra la intención de diversificar la mirada acerca de cómo el territorio se presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario desde diferentes aristas.

## **Teoría y práctica como totalidad: acerca de las tensiones que atraviesan los procesos de formación profesional en el primer año de la carrera**

Abordar la tensión entre las categorías “teoría” y “práctica” requiere de innumerables revisiones que exceden incluso al trabajo social como profesión, anclándose en desacuerdos persistentes en las ciencias sociales en formato de históricas oposiciones y debates tales como objetividad y subjetividad, teoría y empiria, sujeto y objeto o investigación e intervención.

Los dualismos expuestos previamente ocultan en sus eternos debates una “ilusión de transparencia” (Grassi, 1995) vinculada con una aparente posibilidad de acceder a los fenómenos en sí mismos (Palma, 1984), incluso una propuesta de realidad inmediata a la que se accedería a través de lo vivencial despojado de conocimientos teóricos (Grassi, 1995).

En el marco de la historia del trabajo social y los sustentos teóricos-políticos conservadores que caracterizaron el ejercicio profesional en sus orígenes, pero que hoy se presenta con trazos diversos, frases tales como “la formación que se recibe es muy teórica”, “existe un academicismo elitista”, “es necesario poner los pies en el barro y salir del escritorio” o “hay un alejamiento de la realidad” dan cuenta de cómo la inclusión de la teoría social en la formación de los trabajadores sociales se percibió de un modo descalificado (Parra, 1998; Grassi, 1995) o supeditado a la experiencia, matriz de pensamiento que prioriza dentro de la práctica profesional la dimensión técnico-instrumental sobre la dimensión ético-política (Villetea, 2007).

Al decir de Weber Suardiaz (2010), como perspectiva de conocimiento y de lectura de la realidad, el empirismo ha persistido como puerta de entrada a lo real (Fuentes, 2008), como si esta fuera transparente. Desde esta posición se entiende que el análisis sobre la realidad puede ser captado y reflejado transparentemente. Hay una “ilusión de transparencia” (Weber Suardiaz, 2010; Fuentes, 2008) de la realidad, que conlleva la idea de su carácter natural, que no es más que una mirada apariencial y simplificada de la vida social, y esta concepción desdibuja el papel de la teoría.

Todos estos debates atraviesan el diseño y desarrollo de las prácticas preprofesionales dentro de los planes de estudio al pensar los programas de las carreras de Trabajo Social. Así, las distintas unidades académicas proponen y llevan adelante esquemas que intentan dar cuenta de formación teórica y práctica, y de cierto contacto con el territorio en formato de entrevistas, visitas institucionales, observaciones participantes y paneles con profesionales, entre otros.

Más allá de la pluralidad de modos empleados para dar lugar a las “articulaciones” tan anheladas (ya sea incluyendo ambas operaciones de pensamiento en una misma asignatura, generando espacios de diálogo entre lxs docentes de “la materia teórica” y de “las prácticas”, solicitando registros de campo para ponerlos en relación con los abordajes conceptuales, entre otros), resulta ineludible pensar que el acceso del sujeto a la realidad siempre es mediado por esquemas conceptuales de percepción e inter-

pretación que son históricamente contruidos y conforman el conocimiento cotidiano (Grassi, 1995), las prenociones, los estereotipos y el imaginario colectivo.

Es precisamente la teoría aquello que trasciende lo inmediato, lo evidente, lo concreto, lo sensible para ubicarlo en estructuras y procesos históricos efectuando una interpretación reflexiva y validando los supuestos sobre la realidad.

De un tiempo a esta parte, a partir de ciertos cambios en la estructura social argentina (Del Cueto y Luzzi, 2012) y de la apertura de un mayor número de universidades ancladas en territorios cercanos a los de habitabilidad de lxs estudiantes (Mattioni, 2017), es posible enriquecer las vicisitudes que atraviesan la relación entre las categorías teoría y práctica al pensar las trayectorias de lxs estudiantes en su primer año universitario, con ciertos atravesamientos subjetivos en primera persona.

Estar, experimentar, sentirse y vivenciarse en y como parte del territorio, habitar el mismo espacio que habita la universidad y las instituciones que conforman “el campo” al que se sale, complejizó –“puso en el aula”– la tensión entre la teoría y la práctica, impregnando las clases de relatos y anécdotas de los propios estudiantes, tales como “cuando yo fui al Servicio Social tal institución me encontré con una trabajadora social que me trató de tal manera”, “yo creo que el Trabajo Social tiene que mirar al otro como yo sentí que hizo la trabajadora social de la escuela cuando vino a mi casa”.

Más allá del solo hecho de vivir en un contexto histórico determinado, el haber atravesado en la vida cotidiana una determinada forma de ejercer el trabajo social pareciera generar en lxs estudiantes un conocimiento cotidiano, el “estar y experimentar en primera persona”, que trae “la práctica” al aula, aun antes que llegue la “teoría”.

Esta particularidad que atraviesa el presente de la formación de trabajo social, donde tanto lxs docentes como lxs estudiantes somos o podríamos ser usuarios de servicios sociales se transforma en un terreno fértil para aprehender la problematización de la realidad social como aquella operación de pensamiento que disuelve la dicotomía entre la teoría y práctica. Ser parte de la realidad social exige la construcción de explicaciones de la misma, el carácter práctico de los sentidos dados en la vida cotidiana hace que dichas explicaciones sean realizadas, generalmente, desde opiniones formadas a partir del “sentido común”. El sentido común es un conocimiento utilitario, acrítico, con poca reflexión, pero que posee consenso por lo que constituye imaginarios cristalizados y naturalizados que modelan los sentidos de la vida cotidiana.

Problematizar implica constituir un “problema”, una “situación problemática” dado al trabajo social como objeto de la práctica profesional (o preprofesional), formularle preguntas, buscar múltiples definiciones y reconocer a los sujetos de estas y los argumentos, implícitos y explícitos, que lo sostienen, a partir de los cuales un acontecimiento o conjunto de acontecimientos deviene en problema que demanda algún tipo de intervención (Grassi, 1995; Weber Suardiaz, 2010; Cavalleri, 2008). La problematización permite la comprensión de la realidad social, del territorio, en cuanto totalidad compleja, contradictoria, dinámica y socio-histórica.

La reconstrucción que realicemos del territorio y de los problemas y demandas deben captar los distintos aspectos que caracterizan la sociedad (antagonismos ideológicos, políticos, desigualdades económicas, de género, culturales, sectores en disputa, clases sociales, etc.), a fin de evitar reducir la demanda a problemas familiares y singulares, como si los mismos se desarrollaran aislados de la propia dinámica histórico-social que los constituye y reproduce. Asimismo, permitirá identificar las “alteridades históricas” (Segato, 2007) que caracterizan las formas tradicionales de segregación y jerarquización que se fueron formando a lo largo de las historias nacionales particulares (“Bs. As-interior”; “europeos-blancos-criollos-indígenas-negros”; “varones-mujeres-disidencias”; “adultos-menores”; “centro-periferia”; “barrio-country-villa”; “patrón-trabajadores”; “ocupados-desocupados”, etc.) entendiendo al territorio como una “noción plenamente histórica y política”.

Desde esta perspectiva, la práctica del trabajo social no constituye una acción “aislada”, “abstracta” o “independiente” de las múltiples determinaciones que constituyen la realidad social, y es precisamente la problematización de dicha realidad social lo que posibilita y prioriza trascender el terreno de la demanda como núcleo exclusivo de la intervención profesional, buscando descubrir los sujetos histórico-sociales portadores de esas necesidades, al mismo tiempo que permite contextualizar estas necesidades y de este modo superar la dimensión asistencial y rescatar fundamentalmente la dimensión política de las prácticas del TS (Parra, 1998).

La opacidad de los “problemas” y “demandas” nos exige ejercitar el análisis de los fenómenos develando la dinámica que encierran, en tanto son manifestaciones de un modo concreto de reproducción de las relaciones sociales. Relaciones sociales que no son “naturales”, sino expresiones del accionar humano a lo largo de la historia, enmarcadas en un orden social, con continuidades y rupturas en torno a las desigualdades y posiciones de los distintos sujetos en la estructura social.

Es decir que lo que intentamos, en tanto profesionales y docentes, es poner en movimiento cotidianamente en nuestras prácticas académicas de formación en trabajo social, los ejes y reflexiones que abordamos precedentemente; entendemos que en ese camino estamos, al decir de lxs propios estudiantes: “Muchas de las situaciones problemáticas en las que se supone vamos a intervenir ya las vivenciamos, y es como mirar las problemáticas con nuevos elementos y ves cosas que antes no veías”.<sup>3</sup>

## **Estrategias docentes de desarrollo específico en asignaturas de primer año de la carrera de Trabajo Social**

Muchos estudios alertan acerca del impacto del desgranamiento en el primer año (Ezcurra, 2016: 27), a la vez que nos señalan sobre brechas de graduación que se explicarían por dificultades en el periodo de inicio. Es tan relevante el primer año, que algunos autores lo mencionan como el campo de batalla central, en el que el esfuerzo de ampliación del acceso será perdido o ganado.

<sup>3</sup> Testimonio ofrecido en el marco del Foro coordinado por la Red titulado “Estudiantes de primer año de Trabajo Social y prácticas docentes”, desarrollado en el Encuentro académico de la Regional Pampeana de FAUATS 2018 “Diálogos e interpretaciones a la formación en Trabajo Social”.

Una explicación a esta particularidad que atravesaría el primer año se *encontraría* —de acuerdo a algunas investigaciones—<sup>4</sup> en las dificultades académicas severas que afectarían a estudiantes con situaciones económicas desventajosas. El uso del potencial permite entrever que quizás las explicaciones a estos fenómenos sean convergentes, más que excluyentes. Así, las desventajas socioeconómicas convergen junto a otras problemáticas, de modo tal de conforman un cúmulo de explicaciones que obstaculizan el desempeño, a la vez que pueden impactar en el desgranamiento, el cual puede ser comprendido como un fenómeno educativo sobredeterminado por los condicionantes adversos que lo explican.

El factor económico, aun cuando la educación superior sea gratuita, constituye un factor crucial. Prueba de ello son los gastos que les estudiantes no pueden afrontar, como, por ejemplo, compra de textos, traslados a la universidad, traslado a los centros de práctica, etc. Otra barrera la constituye la inserción laboral de lxs estudiantes, sobre todo cuando refiere a cargas horarias muy extensas.

Una perspectiva dominante es encontrar las causas de estos problemas en lxs estudiantes. De hecho, la mayoría de las estrategias que las instituciones realizan focalizan allí sus propuestas. Las acciones más corrientes son programas dirigidos a lxs estudiantes más que a lxs docentes; por lo general, responden a esquemas de apoyo y orientación poco conectados con la cursada regular y focalizados en lxs estudiantes más necesitados de asistencia (económica, académica) (Ezcurra, 2016: 45).

Quizás, las instituciones sean también un factor causal, un condicionante primario decisivo para el desempeño académico y la persistencia. En esa línea, algunos trabajos muestran que lo que lxs estudiantes *hacen en el aula* cuenta más para el aprendizaje y la retención que su perfil. También, debemos considerar que muchas de las dificultades que se señalan para lxs estudiantes ingresantes (nuevas exigencias, tiempos, lecturas, etc., etc), no se vinculan tanto con condicionantes socioeconómicos, sino más bien al hecho de ser *novatos*, inexpertos en lo que refiere a cómo estudiar en la universidad.

Lejos de minimizar estas iniciativas que, además, consideramos imprescindibles en el contexto actual, y conscientes de los límites que las mismas presentan, nos referiremos, entonces, a acompañamientos que favorecen el acceso a derechos: derecho a estudiar en la universidad, derecho a viajar, a trasladarse, derecho a disponer de materiales de estudio, derecho a participar de espacios de debate colectivos, derecho a aprender los desempeños profesionales, etc., etc.

A los efectos de este artículo, proponemos cuatro ejes desde donde analizar los acompañamientos docentes/institucionales:

1. Acompañamiento Pedagógico. Priorizan contener, informar a lxs estudiantes ingresantes sobre las opciones de formación académica, los objetivos de las materias, las correlatividades, los planes de estudios, las exigencias de cada materia, los modos de cursada y las formas de acreditación por cada cátedra.
2. Participación en la “vida universitaria”: refiere a ofrecer toda información sobre la estructura universitaria, sus órganos de gestión, sus modos de funcionamiento y participación.

---

4 Para profundizar en este tema, sugerimos la lectura de Ezcurra (2016).

3. Servicios y Recursos: dar a conocer y tender puentes con los recursos y servicios que cada universidad pone a disposición para los estudiantes, ofreciendo los medios, canales y recursos existentes.

4. Lectura y escritura académica: Parte del convencimiento que escribir y leer en la universidad no son actos espontáneos o *naturales*, sino contenidos y destrezas a aprender por parte de lxs estudiantes y que, por lo tanto, requieren de ofertas institucionales *ad hoc*.

Para concluir, y a partir del análisis que propone Noelia Sierra, traemos el concepto de *presencia constante* como vía de entrada para repensar los acompañamientos docentes.<sup>5</sup> En primer lugar, reafirmamos la necesidad de pensar estos acompañamientos a partir de su inserción institucional incorporando la dimensión subjetiva como parte constitutiva de la dimensión institucional. La experiencia nos ha demostrado que las intervenciones institucionales con acompañamiento constante no pueden analizarse y/o ejecutarse como acciones desacopladas. Surge, así, la necesidad de enmarcarlas, como acciones definidas desde políticas de Estado, que se propongan revertir la matriz desigual e injusta (Sierra: 2016, 40).<sup>6</sup>

Es la presencia constante de las instituciones la que permitirá dotar de un carácter más integral a estas iniciativas. Así, y para analizar qué entendemos por presencia constante, incluimos el valor del tiempo para avanzar en estrategias de acompañamiento; los sostenes, referidos a derivaciones y acompañamientos claros y duraderos; la interdisciplina para afinar el diagnóstico y la propuesta; las redes de apoyo; el protagonismo de lxs sujetos en todo el proceso, favoreciendo su autonomía.

Sin duda, la constancia en los diagnósticos redundará en capacidades para revisar y modificar las estrategias que se desarrollan desde las instituciones de educación superior. En ese sentido, la realización de estudios cualitativos que pongan en palabra la voz de lxs estudiantes ingresantes nos aportarán las *pistas* desde donde continuar pensando nuestras estrategias de acompañamiento.

## Nuevos comienzos

A partir de las reflexiones construidas, problematizadas y sistematizadas, fruto de una sucesión de encuentros y espacios de debate compartidos, se hace evidente que nos desafían nuevos contextos socio-históricos, así como también se desenvuelven en los territorios nuevos debates, llegando y habitando nuevos estudiantes las universidades, se nos hacen necesarias nuevas producciones y configuraciones.

En este sentido, se hace ineludible el diseño de nuevas y diversas estrategias tanto en la esfera de la política educativa, como en la vida institucional y también en la construcción y el desarrollo de las prácticas docentes.

5 La autora trabaja la noción de presencia constante para analizar los dispositivos institucionales que se ponen en juego en intervenciones con otros.

6 Por ejemplo, políticas de acceso a la educación superior: apertura de nuevas universidades; sistemas de becas y de viáticos, etc.

Hoy asistimos a un nuevo embate neoliberal y, frente a ello, los distintos sectores que conformamos la comunidad universitaria estamos posicionados en la defensa de las conquistas universitarias; en este sentido, coincidimos con los planteos de Grimson, en que

para mantener esa potencia viva, las instituciones tienen que estar vivas, atentas a las demandas de los distintos sectores de la comunidad universitaria, de la comunidad territorial y del conjunto del sistema universitario. En este sentido, el gran desafío de las universidades argentinas [...] es [...] fortalecer las tendencias a los procesos de autorreflexión institucional y de un reformismo permanente orientado por el interés público, el derecho al conocimiento y las necesidades de un desarrollo integral de la sociedad (Grimson, 2018: 165).

Así, resulta imprescindible, por tanto, repensar nuestras prácticas docentes, académicas, pedagógicas, profesionales e institucionales no ya desde lo individual, sino como necesidad y desafío de pensar y pensarnos con otros. Entendemos que estos redireccionamientos las más de las veces van a depender de las construcciones que generemos en ese sentido; por ello es que nos encaminamos en dirección de intentar generar un colectivo en tanto Red en la que poner en tensión nuestras prácticas y sustentos desde la problematización e interpelación en la que es necesaria una universidad que se piense a sí misma y que reflexione sobre sí misma; una universidad que sea espacio de debate sobre el rol que debe cumplir en el actual contexto socio-histórico.

## Bibliografía

- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiante universitario: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Carballeda, A. (2017). *¿Qué nos hace ser trabajadores sociales? ¿Por qué el Trabajo Social?* Ficha de Cátedra Trabajo Social 1. Facultad de Trabajo Social, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cavalleri, M. S. (2008). *Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas*. En R. Castronovo y M. S. Cavalleri (coords.), *Compartiendo notas: el Trabajo Social en la contemporaneidad*. Remedios de Escalada: UNLA.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Anthropos/Económica.
- Del Cueto, C. y Luzzi, M. (2012). *Miradas sobre una sociedad fragmentada. Transformaciones de la estructura social argentina (1983-2008)*. En M. Luzzi, *Problemas socioeconómicos de la Argentina contemporánea, 1976-2010*. Los polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- Di Virgilio, M. M. y Rodríguez, M. C. (2016). *De políticas públicas, escalas y territorios: la ciudad como objeto de intervención*. En C. Rodríguez, *Territorio, políticas habitacionales y transformaciones urbanas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Ezcurra, A. M. (2007). *Cuadernos de Pedagogía Universitaria N° 2. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Los polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- (2016). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- Fuentes, M. P. (2008). La cuestión metodológica como cuestión esencialmente política. *Revista Escenarios*, 13(8).
- González, A. R. (2011). *Nuevas percepciones del territorio, Espacio social y el Tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. 10, 11 y 12 de noviembre de 2011.
- Grassi, E. (1995). La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 9.
- Grimson, A. (2018). *El derecho al conocimiento y el aniversario de la reforma*. En A 100 años de la Reforma Universitaria. Conferencias en la Universidad Nacional de Hurlingham. Villa Tesei: UnaHur.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 24(43), (7 a 16).
- Mattioni, M. (2017). Nuevas universidades del conurbano bonaerense. Tensiones y encuentros a en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 7(13-14), 22-28.
- Mattioni, M. y Fink, T. (2018). Procesos de reflexión colectiva en Trabajo Social: la experiencia de la Red de docentes universitarios de primeros años de la formación profesional. *Revista de Trabajo Social Territorios*. 2, 103-107.
- Palma, D. (1984). *La promoción social de los sectores populares*. Buenos Aires: Humanitas/CELATS.
- Parra, G. (1998). *En el camino de la investigación cualitativa: Reflexiones sobre Reconstrucción Histórica, Historia Oral y Trabajo Social*. En XVI Congreso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Sierra, N. (2016). Presencia constante. *Revista de Políticas Sociales*, 3(4), 37-42.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(1). Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Córdoba: Ediciones de la UNRC.
- Vilas, M. J., Moreno, A., Torres, C. y Yacobbazo, S. (2018). *Reflexiones en torno a las Prácticas Profesionales en Trabajo social. Universidad Nacional de Lanús, Argentina*. En V. Verbauwede, R. Zabinski y L. Del Prado (comps.), *Formación en Trabajo social. Miradas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza*. Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.
- Villeta, V. (2007). Demandas sociohistóricas y función política del Trabajo Social en el proceso de institucionalización. En G. Parra (comp.), *Aproximaciones a la intervención profesional en los orígenes del Trabajo Social argentino. Colección Cuadernos de Trabajo*, 23.
- Weber Suardiaz, C. (2010). La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social. *Revista Escenarios*, 10(15), 71-76.

# Reflexiones urgentes para el Trabajo Social



Sofía Virasoro (UNPAZ/MSyDS) y  
Laura Dal Pozzo (UNDAV/MSyDS)

Sinatra Soukoyan, F. (2019). *Conversaciones urgentes a partir de Rafael Nahuel. La vida de lxs pibxs en los márgenes*. Buenos Aires: 13 mil Pájaros Ediciones.

“No tengo dudas que este libro nunca debería haberse escrito”. Así comienza la introducción de este libro escrito por Facundo Sinatra Soukoyan, apelando al dolor que supone referirse en tiempo pasado a la vida de un pibe cuyo final se acerca al de muchxs otrxs jóvenes que viven en los márgenes.

El libro reúne un conjunto de entrevistas realizadas a distintos actores sociales que se vincularon con Rafael Nahuel, ya sea en sus años de vida como en lo relativo a su asesinato y el sucesivo reclamo de verdad y justicia. Comienza por el entorno de proximidad (familiar/afectivo) y va ampliando esa “espiral” hacia ámbitos más externos, pero siempre permitiendo al lector/a volver a sus experiencias subjetivas, apelando a la memoria colectiva.

Como lo indica su título, estas conversaciones resultan urgentes por un sinnúmero de motivos. En esta reseña nos interesa profundizar en *la urgencia que tienen estas palabras para el trabajo social*, en tanto disciplina y profesión comprometida en visibilizar e intervenir en las expresiones de la *cuestión social* en la vida cotidiana de lxs sujetxs. En este sentido, nos convoca a la desafiante tarea

de desnaturalizar aquellos discursos que reproducen prácticas estigmatizantes acerca de lxs jóvenes, principalmente (e intencionalmente) de sectores populares, recuperar la propia voz de lxs involucradxs y revalorizar sus derechos y deseos.

## Juventudes: un acercamiento teórico

El prólogo fue escrito por Natalia Nasep, socióloga, docente e investigadora en temáticas de juventudes, educación y género. Desde el trabajo social, podemos relacionar este apartado del libro con el marco teórico necesario para iniciar todo proyecto de investigación e intervención social. La búsqueda y acercamiento teórico en el ejercicio profesional no es inocuo, sino que refleja un posicionamiento ético-político hacia un proyecto de sociedad y de profesión desde la debida argumentación conceptual.

En esta línea, el prólogo aporta un interesante acercamiento teórico en lo que respecta a las juventudes como concepto históricamente construido, relacional, situacional y variable. De esta manera, nos permite adentrarnos en la lectura posicionándonos desde categorías de análisis previamente (re)construidas que facilitan su comprensión.

Mencionar el concepto de *juventudes* en plural no es un acto insignificante, sino que implica un posicionamiento teórico-político-ideológico que consideramos relevante destacar. El optar por el plural rompe con el mito de homogeneidad, ya que se trata de una lucha política que asume la heterogeneidad, divergencias y complejidad de las juventudes dentro de la estructura social interpelando las relaciones de poder instituidas en el campo social.

Por otro lado, la autora hace mención a las diferentes definiciones etarias sobre qué es ser joven, y se refiere a las expectativas, sentidos y significancias en torno a esta etapa, y cómo estas condicionan las formas en las que percibimos y vivimos el “ser joven” en nuestra sociedad. Analiza, al mismo tiempo, cómo se generan ciertos estereotipos que, tomando los aportes de Chávez (citado en el prólogo del libro), denomina como *procesamiento sociocultural de las edades*. De esta manera, nos invita a (re)pensar el concepto de juventudes no desde la mera pertenencia generacional, sino considerando su relación con factores determinantes como lo son la clase, el género, las pertenencias étnicas o culturales, desde una perspectiva transversal.

Estas juventudes heterogéneas a las que hace referencia la autora se encuentran atravesadas por diferentes discursos, entre ellos, los hegemónicos, que poseen una mirada estigmatizante y criminalizadora de aquellxs jóvenes que habitan los márgenes de las ciudades. Por este motivo, introduce una breve caracterización de El Alto de Bariloche, en donde se encuentra el barrio Nahuel Hue, escenario en el cual transcurre la vida cotidiana Rafael, su entorno, sus redes. Y es aquí donde nos introducimos a reflexionar sobre el concepto de *territorio* como espacio socialmente construido, con sus límites geográficos y fronteras simbólicas. Un territorio que tensiona con la búsqueda identitaria de Rafael en su acercamiento a sus raíces Mapuche. En este sentido, en el prólogo se remite a la dimensión Mapuche

como proceso identitario y como signo de reposicionamiento y encuentro que atraviesa Rafael Nahuel. Esta dimensión es fundamental en las conversaciones que recorren estas páginas.

## **La entrevista como herramienta discursiva en los procesos de reconstrucción biográfica**

Este libro, a su vez, nos invita a adentrarnos en la singularidad de Rafael Nahuel a partir de entrevistas realizadas a diversos actores sociales que van reconstruyendo sus procesos y experiencias cotidianas. En la introducción, el autor pone de manifiesto los objetivos que guiaron su investigación iniciando una búsqueda “en el ejercicio de preguntar sin pretender una totalidad” ni arrogarse “la verdad”. Se trata de dieciocho entrevistas agrupadas en cinco ejes temáticos: “Entorno próximo”, “Los márgenes”, “El diálogo”, “Ecos a la distancia” y “Arte y compromiso”. Como también menciona el título del libro, estas entrevistas fueron realizadas en clave de conversación, siendo este aspecto otro de los aportes que nos interesa destacar para el trabajo social, en tanto concibe a la entrevista como parte de su instrumental metodológico que articula dialécticamente el discurso y su contexto de (re)producción.

Las entrevistas aparecen abordadas desde la perspectiva de la complejidad y en clave de tensión entre los diversos discursos dialógicos que se ponen en juego. Si bien no lo explicita directamente en su introducción, es claro que el autor ha realizado un análisis de actores y referentes sociales relevantes para la comunidad para dar inicio a su trabajo de campo y a partir del cual selecciona cada eje de análisis. Esto constituye un aspecto de suma relevancia para el Trabajo Social, ya que lo territorial implica, además de una mirada desde la complejidad, un análisis exhaustivo de actores, teniendo en cuenta aquellos que resultan relevantes para comprender e intervenir en un recorte de la realidad determinado.

Por otro lado, que las entrevistas hayan sido realizadas en el ámbito en donde se desenvuelven las prácticas cotidianas de los sujetos que prestaron su voz en este libro es otro aspecto a resaltar. Además de aportarnos mayor profundidad en el conocimiento de la situación problemática que envuelve el trágico escenario del asesinato de Rafael desde la perspectiva de lxs propixs sujetxs, las entrevistas *in situ* incorporan en el análisis no sólo el lenguaje verbalizado, sino también el mediatizado por lo observable en la propia respuesta activa.

Por último, nos interesa resaltar la potencia que subyace en este instrumento, ya que nos permite entrever cómo se manifiesta la cuestión social desde la perspectiva de cada actor. A medida que se avanza en las sucesivas entrevistas, se va conformando una trama compleja que habilita la lectura de la realidad social desde la perspectiva de la totalidad. En este sentido, no nos encontramos con relatos fragmentados que hablan de aspectos diferenciados de la vida de Rafael Nahuel, cada uno por separado, sino que todos en conjunto confluyen en una realidad atravesada por múltiples aristas.

## **Abordaje territorial: soportes y redes comunitarias**

Las entrevistas agrupadas en los núcleos temáticos “Los márgenes” y “El diálogo” nos acercan a otro eje de análisis que nos interesa destacar en esta reseña y que forma parte del abordaje comunitario propio en la intervención social que atraviesa nuestra disciplina: el trabajo de las instituciones territoriales de las cuales participaba Rafael y la mesa de diálogo que se conforma con posterioridad a su asesinato. Ambos dispositivos, los soportes territoriales y la conformación de redes sociales, son abordados desde una perspectiva comunitaria.

Las actividades que relata el coordinador general de Semillero al Margen sobre los talleres de oficio en el que participan jóvenes del barrio Nahuel Hue, y del que fue parte Rafael, nos acercan a espacios significativos que nos transportan, a quienes trabajamos alguna vez con jóvenes, a aquellos escenarios de intervención de múltiples experiencias potentes. Las conversaciones que se desarrollan en el apartado “Los Márgenes” nos invitan a pensar e identificarnos con aquellxs trabajadorxs. A partir de sus relatos impregnados de sentires, luchas, frustraciones y resistencias, nos muestran que la intervención social está repleta de tensiones e incertidumbres; y que sucesos como el de Rafael nos interpelan y movilizan invitándonos a redefinir nuestras prácticas constantemente.

Estos soportes territoriales que se mencionan en el libro: talleres (de oficios, recreativos, deportivos, culturales), la conformación de cooperativas de trabajo (Laburar y Kata Wain Newen) nos demuestran que existen espacios de intervención comunitaria que nos acercan a otros imaginarios respecto a qué pueden hacer y ser lxs jóvenes de los sectores populares. En el quehacer cotidiano los vínculos significativos que se desarrollan entre lxs jóvenes, lxs talleristas, coordinadorxs y demás actores involucrados toman un papel preponderante en los procesos de (re)subjetivación y pertenencia.

Al mismo tiempo, una estrategia que consideramos relevante y que se desarrolla en el apartado “El diálogo” consiste en la conformación de la Mesa de Diálogo que se generó inmediatamente después del asesinato de Rafael Nahuel y que aglutinó a diversos actores sociales. En este sentido, este espacio de participación resulta fundamental para encarar el abordaje de las problemáticas sociales desde un enfoque de redes. Las conversaciones desarrolladas con aquellxs actorxs vinculados a la conformación de la Mesa de Diálogo nos permiten acercarnos al relato en primera persona sobre la experiencia del trabajo articulado entre diversos actores sociales para canalizar el reclamo de manera conjunta de algunas comunidades Mapuche ante las consecuencias de la violencia institucional en donde sus voces intentaron ser silenciadas.

Al mismo tiempo, permitió visibilizar la situación en la que se encuentran lxs jóvenes de sectores populares, las comunidades indígenas e intentar poner un límite a la violencia institucional.

## **Aportes urgentes a partir de su lectura**

Sin dudas, este libro nos remite a un sinfín de reflexiones, angustias e incomodidades. Tanto los relatos que reconstruyen la vida y asesinato de Rafael Nahuel como su semejanza con las situaciones de violencia social e institucional que atraviesan las juventudes de los sectores populares nos interpelan, nos atraviesan. La ausencia de sus voces, no solo en este libro, como menciona Sinatra Soukoyan, sino también en los medios de comunicación y en diferentes espacios en los que transitamos como trabajadorxs sociales, nos sacuden fuertemente y pone en cuestión las miradas académicas y adultocéntricas.

En estos relatos, se escriben las voces de actores comunitarios que manifiestan las vicisitudes de habitar territorios atravesados por la marginalidad y la opacidad de una ciudad turística que invisibiliza la cotidianidad de un amplio sector de la población barilocheño. A su vez, la dimensión Mapuche que impregna estas páginas resalta los debates acerca de la recuperación de territorios e identidades por parte de comunidades originarias ante el genocidio indígena que configuró la construcción de la sociedad argentina.

Su lectura abre nuevos y viejos interrogantes sobre un abanico de problemáticas sociales que aborda nuestra disciplina y que apela ineludiblemente a su dimensión ético-política, así como también refiere al compromiso que supone nuestra intervención como acción política en la reivindicación de memoria, verdad y justicia.



# La ciudad conversada: la ciudad del deseo



*Julia Ramos y Sabrina Giuliano*

¿Qué pasa cuando nos detenemos a imaginar la ciudad deseada? ¿Qué interrogantes surgen? ¿Qué ideas y reflexiones aparecen en torno a la experiencia urbana de las mujeres y cuerpos disidentes y la configuración física de la ciudad?

Una noche cualquiera de invierno en el barrio porteño de Chacarita, la colectiva Ciudad del Deseo se dispone al juego de la conversación en torno a su experiencia, corta pero múltiple y acelerada por la contingencia y el deseo.

## Qué es la Ciudad del Deseo (CDD)<sup>1</sup>

*Ciudad del Deseo* es una colectiva que reflexiona sobre la ciudad, el territorio, el cuerpo y la producción de subjetividad espacializada desde una perspectiva feminista. Esta colectiva busca generar debates y nuevos diálogos en torno a los espacios que ocupan mujeres y disidencias en contextos urbanos con el fin de construir nuevos modos de devenir.

<sup>1</sup> Contacto: FB: Ciudad del Deseo. IG: @ciudaddeldeseo <https://www.ciudaddeldeseo.com/> ciudaddeseo@gmail.com

*Ciudad del Deseo* es un espacio conformado por un grupo *indisciplinario* de aproximadamente 20 mujeres y disidencias: arquitectas, sociólogas, antropólogas, comunicadoras, geógrafas, paisajistas, urbanistas, trabajadoras sociales y abogadas, entre otros recorridos. Esta variedad permite abordar los fenómenos urbanos y del hábitat desde una perspectiva múltiple y compleja que involucra la gestión, el arte, la academia y el activismo desde una perspectiva de género(s).

Sus primeros encuentros se dieron en el marco de una convocatoria abierta a todas aquellas compañeras que venían, desde distintos ángulos, trabajando diversas dimensiones del mundo urbano. Y así, con miras al 8M de este año y en pleno fervor del Paro Internacional Feminista, comenzaron a organizarse y diseñar actividades públicas que cruzaran los debates de género(s) y la ciudad.

Hoy, Ciudad del Deseo es un espacio/plataforma de acción múltiple que impulsa una amplia batería de proyectos, como intervenciones en el espacio público, instancias de formación y reflexión sobre la forma que asume la ciudad desde un enfoque feminista, mapeos colaborativos sobre usos y experiencias urbanas, entre otras actividades.

### ¿Qué se propone CDD?

**Natalia Dopazo (ND):** Hay varias discusiones sobre la Ciudad, sobre el feminismo y la ciudad que estamos encarando desde que comenzamos a reunirnos y conformarnos como colectiva. Nosotras queremos acompañar este proceso visibilizando la espacialidad del patriarcado, la espacialidad de un futuro feminista. Empezar a abrir y relacionar nuevas discusiones en ese campo a partir de intervenciones en el espacio público y otras actividades que disputen desde lo político

**Luciana Serrano (LS):** Este *abrir* implica dar una discusión de manera *indisciplinaria* combinando discursos feministas de varios campos y hacerlos dialogar y ver qué pasa en ese diálogo. Decimos *indisciplina* superando la idea de las disciplinas como saberes específicos y técnicos-profesionales sobre, en este caso, la ciudad. Tods pueden hablar, pensar y (de)construir la ciudad solo por el hecho de existir en un espacio como este. Además, también nos pensamos como algo indisciplinado que va a contrapelo de los que se puede hacer y no hacer en la ciudad. La ciudad, por más patriarcal que sea, debe pensarse como susceptible de ser transformada. Eso nos viene enseñando el feminismo, es posible cambiar o tirar abajo las estructuras que nos oprimen.

**Julia Ramos (JR):** En esta línea surgió nuestra colectiva. Primero solo teníamos la expectativa de juntarnos con aquellas compañeras que venían laburando diversas problemáticas urbanas desde la investigación, la gestión pública, la militancia territorial o desde ámbitos culturales. La idea era articularnos y organizar una actividad puntual durante la marcha y paro nacional del 8M que visibilizara la dimensión espacial y urbana del patriarcado. La ciudad materializa la injusticia y la desigualdad que atraviesan las mujeres y todas aquellas identidades no hegemónicas, y es urgente empezar a meterse en las formas en que se piensa el espacio urbano, para quiénes están pensados los espacios, quién los diseña y quiénes los usan. Por ejemplo, si pensamos en el acceso a la vivienda, vemos que son las

mujeres más pobres las que padecen las peores condiciones de habitabilidad en contextos urbanos de inseguridad y ni hablar de la importancia de la localización. La discusión y la lucha por el derecho a la ciudad debe pensarse en clave feminista.

**Marianne Von Lucken (MVL):** Justo se dio que desde distintos ámbitos se empezaban a organizar. Se armaron colectivas de artistas, de actrices, de músicas, de trabajadoras de diversos rubros que querían visibilizar la estructura de desigualdad de género en su nicho. Siguiendo esta marea, también las que estamos dedicadas a pensar la ciudad desde múltiples formas empezamos a organizarnos y visibilizar la dimensión espacial y física del patriarcado y cómo eso condiciona nuestras conductas, las relaciones sociales y toda la vida cotidiana. O sea, comenzamos abordar la dimensión espacial como escenario y como condicionante de todo lo que ocurre acá.

**Ailin Hernando (AH):** El feminismo nos permite o habilita una forma más disruptiva de pensar la ciudad y creer que otra ciudad es posible, abordándola desde otra perspectiva poco tradicional. Pensemos que la ciudad desde el urbanismo ha sido diseñada y planificada desde una óptica masculina (blanca y heterosexual) que invisibiliza los usos, apropiaciones y necesidades de las mujeres, y ni hablar de identidades disidentes. Creo que, hasta ahora, en los últimos años, es la mirada más revolucionaria sobre la estructura de la ciudad, ¿no?, sobre lo que forma las ciudades.

**ND:** Cualquier persona que habita un espacio es interpelada y todes en algún lugar vivimos y transcurremos los días, así que el espacio debe ser ponderado, desmantelado y desnaturalizado. Es algo muy potente porque cualquier persona puede hablar de eso sin tener un saber disciplinar, basta reflexionar sobre la experiencia cotidiana. Sin duda, esta experiencia o existencia espacial está atravesada por la clase social y también hay que pensar cómo despliegan su vida las personas según género. Este enfoque no es algo reciente, hace décadas que se viene pensando, pero ahora ha cobrado, por fin, un lugar importante en la agenda pública y han aparecido en América Latina muchísimos grupos que están trabajando este tema.

**Sabrina Giuliano (SG):** Si bien estamos en una etapa donde nos damos distintas discusiones sobre cómo sería la ciudad feminista, creemos que se trata de mantener una mirada crítica sobre todo lo físicamente naturalizado, que no vemos. La ciudad no solo es el escenario donde la vida sucede, sino que hay que apuntar a que esa vida sea vital, justamente. Queremos pensar la ciudad desde su materialidad, pero también desde lo simbólico y la capilaridad que unen el espacio físico y construido, y lo que se percibe, cómo es esa experiencia urbana.

**ND:** Creo que lo que habilita la Ciudad del Deseo es que hay algo de deconstruir el modo en el que una hace política donde se habilita a modos de participar y de interactuar que no te exigen más que tu ser. Y eso es pensar en la estética, amplitud, el modo, el trato, el proceso. Creo que es diferente a la política

tradicional en donde tenés que cumplir y te la tenés que bancar, y que estar implica un sacrificio y un crecimiento súper jerárquico. Y acá nada que ver, pero el compromiso es el mismo, porque si después se organiza una actividad estamos todas a disposición del hacer. Y yo creo que esto, que es muy difícil de sostener, eso exige todo el tiempo estar renegociando y reconfirmando el consenso; pero por abajo hay un consenso que es que vamos a estar haciendo ese esfuerzo todo el tiempo, aunque no sepamos bien hacia dónde vamos. Y justamente esto es difícil de transitar, pero por otro lado está buenísimo.

**JR:** En la dinámica que viene desplegándose al interior de la colectiva también convergen que todas nos asumimos como feministas, y esa forma de pararnos ante la vida la podés vivir muy en soledad o no. Acá confluyó un deseo de construir desde ese lugar, a partir de un tema que nos convocaba a todas: la ciudad.

**MVL:** Se fue dando con muchísima espontaneidad, ajustándose a cada circunstancia, las posibilidades y disponibilidad de tiempo de cada una. Todas vamos asumiendo roles y se llevan adelante diversas acciones de forma consensuada. Nos maravilla ver cómo todas vamos tomando la posta y las otras la siguen con un compromiso que hace mucho no sentíamos en los espacios de militancia. Hay una sinergia muy potente.

## ¿Qué ciudad desea esta colectiva?

**ND:** Por un lado, deseamos que las decisiones sobre la ciudad sean en clave feministas y romper un cerco patriarcal muy complejo; sacarle la hegemonía a la arquitectura y al mismo tiempo ampliar la discusión sobre ese tema.

**JR:** Que las decisiones sobre el futuro de la ciudad no sean algo ajeno a la vida cotidiana de las personas porque el espacio hace, moldea la vida diaria. Es necesario cortar con una mirada pasiva respecto al espacio construido, empezar a disputarlo y reconfigurarlo colectivamente. Creo que es un proceso político de disputa a una lógica capitalista, extractivista y heterosis patriarcal y lo que nos habilita el feminismo es por una mirada constante y crítica de lo construido y también un horizonte de transformación de la sociedad y, en el caso del urbanismo feminista, la dimensión física, la forma en que se configuran nuestras ciudades, ¿no?

**SG:** También creo que hay que desnaturalizar esta división sexual de los espacios. Pensar qué espacios se ocupan, qué espacios se usan, las afecciones que producen los espacios a nuestros cuerpos, ¿no? y también pensar en el ocio, el disfrute y el placer en relación a los espacios. Esto lleva a poner en relieve la desigualdad de género en el uso del tiempo. Hay muchas experiencias en distintos lugares del mundo que trabajan alrededor del uso del tiempo y los espacios a partir del registro de rutinas y recorridos de mujeres, varones, cuerpos disidentes, de distintas edades, que muestran la desigualdad en el tiempo disponible para el esparcimiento, por ejemplo. Se ve que las mujeres destinan gran parte del tiempo en el que no trabajan para labores relacionados con la crianza o cuidados y, si bien ha ido cambiando, los varones tienen recorridos más lineales y disponen de más tiempo para ocio y recreación.

**LS:** Hay algo de reclamar los micropoderes. No ceder ciertos espacios decisorios o salir a ocupar desde una acción afirmativa, de organización política, incluso de lo territorial, de lo barrial o de lo profesional. Plantear estas discusiones en las unidades de pertenencia que a cada quien le resuenen para ir a hacer una reclamación de estas decisiones de diseño que son decisiones de la vida cotidiana. No dejar solo ese espacio decisorio a los cuadros técnicos. Volvemos a que todes habitamos un espacio y cada forma de experimentarlo cuenta.

**AH:** Pensar en una ruptura en la dicotomía que se establece entre lo público y lo privado. Creo que también este es un eje necesario para reflexionar. Lo “doméstico”, lo que pasa dentro de una vivienda, que es la unidad más pequeña de una ciudad, también está atravesada por lo público. Allí se organiza la vida familiar que entra en interacción con lo público de forma inmediata. No existe lo privado sin lo público, y viceversa.

### **¿Qué tipo de acciones o intervenciones realizan?**

**LS:** Hasta ahora, y en tan solo diez meses de vida, recurrimos a una amplia batería de estrategias y metodologías, como la cartografía y los mapeos colaborativos, intervenciones en el espacio público, acciones performáticas, talleres de formación y discusión sobre el diseño de los espacios, recorridos y derivas urbanas. Todo esto conforma una especie de trinchera territorial *de y en* formación.

**JR:** Al ser una colectiva que tiene poco tiempo, atravesamos un laburo muy exploratorio que contempla los recorridos y búsquedas de cada una de las integrantes. También como estrategia siempre estamos en articulación con otras organizaciones que trabajan temas similares o, al menos, les inquieta la idea de visibilizar la relación que existe entre el espacio y el poder. Partimos de la idea de que el espacio físico, el espacio urbano también es un espacio de disputa.

**AH:** De alguna manera, las acciones y actividades que fuimos desarrollando buscan trabajar la dimensión espacial y territorial de diversas prácticas sociales o fenómenos urbanos. Una de las intervenciones que más nos quedó picando fue para el 3 de junio de este año cuando se volvió a presentar el proyecto de ILE. Hicimos un mapeo colaborativo en donde les pedimos a las compañeras que circulaban por el Congreso que marquen la zona en donde se habían practicado un aborto. La idea era aportar a la visibilización del asunto: en algún lado ocurre. No se puede negar, allí hay un cuerpo experimentando algo en condiciones clandestinas. Nos pareció un enfoque novedoso pensar y que el relato de esta experiencia tenga contexto espacial, cómo era ese lugar, qué sensaciones te despertó ese lugar, cómo eran las calles que recorriste para llegar, fue en tu casa, en lo de una amiga. Cuestiones que tienen que ver con el lugar y el momento.

## ¿Cómo impactaron en les participantes las actividades realizadas?

**LS:** La verdad es que tenemos muchas devoluciones por redes sociales, específicamente por Instagram, y también en cada actividad que vamos armando. Por ejemplo, una de las chicas que estaba en el taller de ESI del Pelle (Escuela Pellegrini) de 4to año dijo que había sido la mejor actividad de las jornadas ESI; que ojalá todas las materias fueran así; que a ella le había cambiado mucho la manera de pensar su escuela y sus relaciones; que se había quedado reenganchada en pensar la escuela que ella quería. Ella tenía algún tipo de representación política como ser delegada o subdelegada de su comisión, y una de las cosas que surgió en el taller de ESI fue que querían plantas en las aulas. Entonces ella quería llevar ese pedido al cuerpo de delegades y que no sabía bien cómo hacer porque aparentemente por el reglamento de la escuela no pueden poner plantas en las aulas. Y nosotras les dijimos que quizás les podíamos ayudar si hacían un petitorio como estudiantado. Ciudad del Deseo puede llegar a ayudar a escribir esto y validar el pedido enmarcando que surgió de un taller participativo. Ella quedó encantada, y dijo que iba a llevar una planta chiquita y ponerla en el aula y ver qué pasaba. Y luego de eso, se vino a la actividad que hicimos en la Bienal (FADU) siendo más chica que todes les participantes. Ella trajo una carpa para la intervención que realizamos. ¡Una genia!

**MVL:** Otro ejemplo, es un chico que estudia arquitectura en la UNSAM que vino a sumarse al taller de Utopías Feministas de la Bienal de Arquitectura de FADU, siendo uno de tres varones cis del total de participantes, y que le había parecido súper interesante. Comentó que las materias que él había cursado no habían tenido esta perspectiva.

**ND:** Claro, él se imaginaba el taller teórico y denso, y comentó que nada que ver y que le gustó, que era lúdico, participativo y que le parecía superinteresante pensar la idea de futuro con la arquitectura.

**JR:** Estas son devoluciones de actividades más pequeñas, pero también se ve mucho interés y curiosidad en las intervenciones que hicimos en el espacio público. No sabíamos si la gente se iba a copar grabando testimonios sobre su experiencia de abortar y la verdad es que fue una sorpresa ver con la naturalidad con la que se compartía una práctica que tiene cierta densidad.

## ¿Cuáles son las próximas intervenciones o actividades que van a realizar?

**SG:** Venimos con un ritmo de una actividad por mes. Se vienen varias actividades de acá a fin de año. Además de las acciones que fuimos mencionando, durante septiembre nos aliamos con otros dos colectivos feministas para organizar una proyección de un documental brasileiro que aborda el acoso callejero. Se llama “Chega de Fiu Fiu” (Basta de acoso) y lo organizamos con Colectivo Passarinho y Hasta las tetas. En el mes de octubre participamos del 34° Encuentro Nacional de Mujeres, y en noviembre se viene una acción/intervención en la vía pública que se realizará en simultáneo en distintas ciudades de Chile, Brasil y Uruguay. La idea es marcar el territorio con una consigna común y cerrar

con una asamblea abierta a diversas colectivas que quieran pensar su acción política y su inserción, su relación con la ciudad. También estamos trabajando en la publicación de un libro que compile todas estas acciones que den cuenta de la trinchera que está armando la Ciudad del Deseo.





## La accesibilidad como problema de las políticas sociales

**ADRIANA R. CLEMENTE  
(DIRECTORA)  
ESPACIO EDITORIAL**



El libro propone revisar la noción de accesibilidad como un fenómeno complejo (histórico, multiactorial y multidimensional) que puede ser estudiado y caracterizado en tanto las restricciones (presupuestarias) no sean el problema central. En tal sentido, este estudio inscribe sus observaciones y resultados en el pasado reciente (2009-2015), contexto en el que se hicieron esfuerzos concretos desde el Estado para producir y administrar bienes y servicios destinados a establecer un piso de bienestar para los sectores más pobres. El texto explora aspectos ocultos y relacionales del vínculo que deviene de las relaciones sustentadas en la resolución de necesidades básicas y conceptualiza sobre esos vínculos de manera crítica y propositiva, a la vez.

## Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares

**PABLO FRANCISCO DI LEO  
Y ANA JOSEFINA ARIAS (DIRECTORES)  
ESPACIO EDITORIAL**



Este es un libro sobre las y los jóvenes de sectores populares y sus formas de construirse como sujetos en el marco de prácticas institucionales que propician el acceso y el ejercicio de derechos en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, y Montevideo, Uruguay. También es un libro sobre las formas en que las instituciones se relacionan con las personas jóvenes pensando en los límites, pero sobre todo en las posibilidades de este encuentro.

Nuestro interés por la dimensión institucional de las políticas públicas y las intervenciones sociales con jóvenes responde a la premisa de que el acceso y el ejercicio de estos derechos requiere de normas, reglas, presupuestos, personas dispuestas, horarios, es decir, instituciones. Les pedimos a estas últimas que cumplan con cada vez más tareas relevantes, a la par que desconfiamos de ellas y de su capacidad para cumplir la dificultosa tarea de formar sujetos, establecer marcos útiles y justos. Simultáneamente, en nuestra región el reconocimiento de nuevos derechos se encuentra puesto en tensión con políticas gubernamentales de reducción de presupuestos e intervenciones sociales. En estos escenarios los actores individuales y colectivos de nuestras sociedades construyen instituciones.

## La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorio

**PILAR ARCIDIÁCONO Y CARLA ZIBECCHI  
(COORDINADORAS)  
EDITORIAL BIBLOS**



Esta obra parte de una importante producción consolidada en torno a temas afines al estudio de las políticas sociales e innova en relación con tres ejes temáticos: el Estado como un actor central en la construcción de las políticas sociales, la cuestión territorial como objeto de estudio o lugar de indagación para abordar a las políticas y los saberes (expertos, prácticos) para definir, dar sentido y resignificar las políticas sociales.

## Saberes urbanos. Profesionales, técnicos, funcionarios y agencias estatales en la producción de ciudad

**LUJÁN MENAZZI Y GUILLERMO JAJAMOVICH  
(COMPILADORES)  
TESEOPRESS**



La ciudad es una construcción colectiva en cuya producción intervienen diversos actores. Dentro de este entramado, el libro reflexiona sobre el rol de aquellos que movilizan saberes y conocimientos: técnicos, expertos y/o profesionales que por dentro y por fuera del aparato estatal inciden en la producción de ciudad. Los capítulos que lo integran abordan diversos períodos, actores, agencias, disciplinas y objetos de intervención. Sin embargo, están atravesados por preocupaciones comunes: los cambiantes vínculos entre profesionales y Estado, la búsqueda de técnicos y expertos por distinguirse de políticos y burócratas, la fluctuante jerarquización entre disciplinas al interior del Estado, las variables percepciones de los profesionales respecto a su rol, las ambivalencias entre neutralidad y compromiso social y las especificidades del cruce entre técnica y política en la producción de espacio urbano.

## Mujeres colectivas

FLORENCIA CARBAJAL  
Y ARIEL PENNISI  
(COORDINADORES)  
RED EDITORIAL

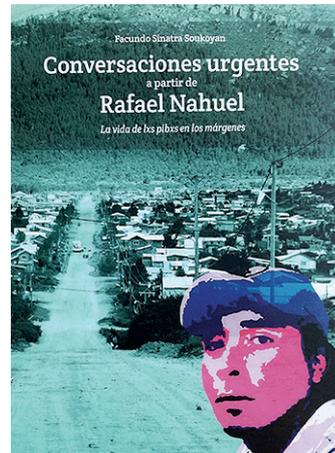


Este libro es un encuentro de voces, ocho colectivos/as de mujeres abiertas a la experimentación intelectual, corporal, sensible, a terapias de sanación, actividades profesionales. Prácticas en clave feminista que escapan a las retóricas hegemónicas de la izquierda clásica y a las militancias feministas más visibles. Mujeres que dan un giro real a los modos de pensar y hacer específicos en los que se involucran. Se mueven en red y generan una escucha activa. En su crítica al patriarcado escapan del lugar de la víctima. Tensionan pensamiento y trabajo, política y crianza, apuesta sensible y vida cotidiana. *Mujeres colectivas* propone un viaje a través de conversaciones sobre y desde estos nuevos modos de organización. Diálogos y resonancias que perforan la coyuntura para proponer un presente más amplio, que cuestiona identidades fijas y vive más acá de la saturación del sentido.

<https://www.rededitorial.com.ar/producto/mujeres-colectivas/>

# Conversaciones urgentes a partir de Rafael Nahuel. La vida de lxs pibxs en los márgenes

**FACUNDO SINATRA SOUKOYAN**  
**13 MIL PÁJAROS EDICIONES**



*Conversaciones urgentes a partir de Rafael Nahuel. La vida de lxs pibxs en los márgenes* es un libro realizado por Facundo Sinatra Soukoyan que contiene 18 entrevistas (más de 10 horas de grabación) a distintos actores sociales que tienen para aportar una mirada sobre Rafa y sobre la vida de los jóvenes en los márgenes.

Las entrevistas van desde su entorno próximo hasta referentes barriales, y amplían con diferentes actores sociales de la realidad barilocheña, así como también referentes nacionales.

Un libro tratado con mucho cuidado, respetando los testimonios y los silencios, con la única intención de llevar una voz no mediada a todos los lugares por los que estas páginas puedan circular.

Instagram: [sinatrasoukoyan](#)

Facebook: [Facundo Sinatra Soukoyan](#)

Mail: [facundosinatra@hotmail.com](mailto:facundosinatra@hotmail.com)