

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

La ESI como transformadora de subjetividades.

Autora: Liz Rocío Garnier

Directora: Lic. Alejandra Elizabeth Soave

Paraná, 15 de agosto de 2023

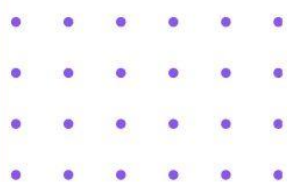


Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-Compartirigual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAyCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



TRABAJO INTEGRADOR FINAL LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

LA ESI COMO TRANSFORMADORA DE SUBJETIVIDADES

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS



AUTORA: GARNIER, LIZ ROCIO
DNI: 39.260.477
MAIL: LIZGARNIER96@GMAIL.COM

DIRECTORA: LIC. SOAVE, ALEJANDRA ELIZABETH
MAIL: LICSOAVE@HOTMAIL.COM

AGOSTO 2023. PARANÁ,
ENTRE RÍOS, ARGENTINA



Agradecimientos

Todas las personas pueden mejorar,

Todos los caminos pueden ayudar,

Si estás ahí, si lo deseas,

Este es mi sueño y el de muchos más,

Esta es mi casa donde quiero estar,

Calmar mi sed, viajar en paz.

Serú Giran, “Mundo Agradable”, 1992.

A mis padres, Cristina y Daniel, por enseñarme a soñar y ayudarme a concretar mis sueños. Por ser cobijo y lugar seguro. Por saber alojarme cuando fue necesario y por saber abrirme las puertas para no rendirme jamás.

A mis hermano/a, sobrino/as, abuelo/a, por ser sostén, acompañar, escuchar y nunca dejar de confiar en mí. Por ser risas y enojos, por ser caricias y abrazos.

A mis amigas/os de toda la vida, con quienes aprendí a crecer y enfrentar todos los avatares de vivir desde la infancia. Por nunca dejar de acompañarnos.

A mis amigo/as que me dio la facultad, porque no habría llegado hasta acá sin su amistad, amorosidad y compañía. Por ser familia y abrigo. Por enfrentar la vida universitaria y adulta sin dejarnos caer en el intento.

A mi amor, por ser compañero, escucha, abrazos, cariño, afecto y sostén. Por siempre confiar y acompañar mis ideas, por ayudarme a confiar en mí misma. A su familia, por permitirme ser una más.

A todas las compañeras que hicieron su paso por el GTB, con quienes ideamos este proyecto desde sus cimientos, con quienes enfrentamos los momentos más difíciles, con quienes disfrutamos los momentos más cálidos, con quienes soñamos con cambiar algo de eso que nos moviliza e inquieta. Por enseñarme que eso es posible. También a Ale Soave, por ser directora de extensión, directora de TIF, compañera y amiga, y siempre confiar en mí y en nosotras.

A todos/as los/as compañeros/as que me he cruzado durante estos años, a todos/as los docentes que me transmitieron el amor por esta profesión.

A la Universidad Pública, por abrirnos sus puertas y habilitarnos a desear.

Índice

Resumen	3
Presentación y Justificación del Trabajo.....	4
Situación Problemática.....	5
Pregunta problema – eje de la sistematización	9
Objetivos	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Supuestos.....	10
Estado de debate	10
Perspectiva teórica	13
La Subjetividad, los Procesos de Subjetivación	13
Taller	15
Educación Sexual Integral.....	17
Emergente.....	19
Diseño Metodológico	21
Modalidad elegida	21
Técnicas de recolección de Datos y Análisis de la Información.....	22
Desarrollo del informe	25
Inicio de la experiencia	25
Contextualización de la experiencia	25
<i>El Volcadero</i>	26
<i>Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario “José Daniel Rodríguez”</i>	29
<i>La Extensión Universitaria</i>	32
<i>El taller del GTB</i>	34
Análisis de la experiencia	39
<i>Encontrarnos en el Taller</i>	39
<i>Sobre aquello que Emerge</i>	43
<i>Lo imprescindible de la ESI</i>	48
<i>La subjetividad, los procesos de subjetivación... ¿las transformaciones subjetivas?</i>	51
Conclusiones	56
Bibliografía.....	58
Anexos.....	61

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final está elaborado bajo la modalidad de Sistematización de Experiencias. Corresponde al último requisito necesario para la titulación de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Dicha Sistematización de Experiencias está atravesada por el interrogante acerca de la incidencia que tienen los lineamientos de la Educación Sexual Integral en un taller comunitario destinado a las infancias que asisten al mismo, desarrollado en la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina, enmarcado dentro de diversos Proyectos de Extensión Universitarios durante los últimos cinco años y llevado adelante por estudiantes de la Licenciatura en Psicología y carreras afines. Particularmente, y junto a la Licenciada en Trabajo Social Alejandra Soave, formamos parte de dicho taller desde los inicios del mismo por el año 2018.

Se pondrá en tensión, haciendo uso de categorías teóricas que pertenecen a nuestra disciplina, la incidencia que dichos lineamientos de ESI tienen en los procesos de subjetivación de los/as niños/as que forman parte de este espacio, así como también del lugar que nosotras como talleristas y estudiantes ocupamos en el taller y el acompañamiento que desarrollamos en este recorrido.

Asimismo, se dará cuenta, a través del relato experiencial que nos permite la presente modalidad, de los alcances y los usos que nos permiten trabajar desde la lógica del taller cuestiones relacionadas a la ESI desde el posicionamiento que nos plantea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, es decir, desde su integralidad, abarcando aspectos que trascienden la cuestión asistencial y biologicista, pero sin dejar a esta de lado. En este sentido, se pondrá en tensión y se reflexionará acerca del uso de la ESI como una herramienta en el trabajo del malestar subjetivo de las infancias que son convocadas a nuestro taller.

Es importante poder ubicar que fueron seleccionadas solo algunas de las tantas actividades realizadas durante estos años, entendiendo que nos excedería dar cuenta de cada una de las técnicas utilizadas desde los inicios del taller, teniendo en cuenta la extensión permitida para dicho TIF.

Consideramos de suma importancia realizar este recorrido, sistematizar nuestro trabajo realizado durante años, aportar a nuestra disciplina y al campo de la salud mental la experiencia de haber sido partícipes de un Proyecto de Extensión tan importante como el que aquí será relatado. Poder colectivizar y transmitir los saberes que hemos ido construyendo a lo largo de estos años, que si bien en la autoría aparece quien les escribe, esto no hubiese sido posible sin el compromiso, deseo y acompañamiento de un grupo humano que desde sus inicios tuvo claros sus objetivos: garantizar la igualdad de género y los derechos humanos de las infancias que forman parte de este taller.

Presentación y Justificación del Trabajo

La presente Sistematización busca analizar la experiencia de utilizar los lineamientos de la Educación Sexual Integral en el acompañamiento de los procesos de subjetivación de las infancias que asisten a nuestro taller del Grupo de Trabajo Barrial, enmarcado durante los últimos años en dos Proyectos de Extensión Universitarios de UADER (2019 y 2022-2023) y un proyecto perteneciente al programa Poder Popular de Desarrollo Social de la provincia de Entre Ríos (2021).

Este espacio comienza a planificarse a fines del año 2017, entre compañeras de la Licenciatura en Psicología de nuestra casa de estudios, con la intención de empezar a planificar dicho taller bajo el rótulo de GTB (Grupo de Trabajo Barrial), con el propósito de que el mismo aborde la problemática de la violencia de género en las inmediaciones del barrio San Martín (entre otros), dentro de una institución que comenzaba a dar sus primeros pasos, la Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario (CAAC) “José Daniel Rodríguez” perteneciente a SEDRONAR (Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina). Esto surge a partir de un pedido explícito por parte de las madres de los barrios aledaños Balbi, San Martín, Mosconi, Antártida Argentina, quienes manifestaban una creciente preocupación respecto a la violencia que veían en los vínculos que sus hijas establecían desde los inicios de sus relaciones, una creciente tasa de embarazos adolescentes, la naturalización de prácticas violentas y las diversas situaciones de vulnerabilidad a las que se ven afectados debido a la pobreza estructural de la zona. Dichas madres, junto a otras mujeres de la comunidad, asisten desde hace varios años a los Encuentros Nacionales de Mujeres, espacio multitudinario donde se reúnen un gran número de mujeres y disidencias de todo nuestro país y países vecinos desde el año 1986, con el objetivo de interrogar las estructuras patriarcales que inciden en nuestra forma de vida y en cómo nos vinculamos.

La CAAC (lugar físico donde el taller es desarrollado) está ubicada en la intersección de algunos de estos barrios, los cuales se encuentran asentados en el basurero municipal más importante de la ciudad de Paraná conocido como “El Volcadero”, donde el principal sustento económico de las familias es el *cirujeo*, con todas las dificultades que conlleva vivir en y de la basura, dándose a su vez un consumo alimentario directo de allí. Agregando además que estas actividades no distinguen edades: las infancias, las adolescencias y las adulteces, todos por igual, incidiendo así mismo en la deserción escolar de muchos niños/as para hacerse cargo de sus hermanos/as o trabajar. Asimismo, una de las principales problemáticas que atraviesa a los/as vecinos/as de la zona es el consumo problemático de sustancias y su comercialización.

De esta manera, nuestros objetivos siempre estuvieron dirigidos a trabajar concretamente la problemática de la violencia de género y los derechos de las infancias, a partir de los conocimientos que la carrera nos aporta, en conjunto con los/as profesionales de las diferentes instituciones que residen en la zona y haciendo uso de los lineamientos propuestos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, a través de actividades lúdico-recreativas, pero entendiendo que esta problemática no se la puede pensar de manera aislada o recortada de su contexto, ubicando que nuestras lecturas siempre

deben ser contextualizadas y enmarcadas dentro de las realidades en las que las infancias que asisten a nuestro espacio viven.

De esta manera, entre quienes conformábamos el taller, a saber, estudiantes independientes, estudiantes pertenecientes a la agrupación político-estudiantil CEPA y nuestra directora de extensión la Licenciada en Trabajo Social Alejandra Soave, presentamos un Proyecto de Extensión Universitario en nuestra casa de estudios, el cual fue aprobado a fines de 2018 y puesto en ejecución en 2019.

Considero de suma importancia y como aporte a nuestra casa de estudios poder realizar esta Sistematización de Experiencias acerca de nuestro taller, del cual formo parte desde sus inicios, y que junto a mis compañeras y los/as niños/as hemos ido construyendo con compromiso durante estos años, entendiendo que en este recorrido se han ido elaborando saberes que son necesarios sistematizar.

Por eso, las sistematizaciones de experiencias de extensión universitaria tienen un doble signo de compromiso con los sectores oprimidos, marginados, excluidos o discriminados de nuestras sociedades: por un lado, porque estos programas y proyectos significan compromiso universitario con esas problemáticas para buscar contribuir a cómo superarlas y porque sistematizarlos para generar aprendizajes significativos fortalece la comprensión crítica y propositiva por parte de las personas que son los sujetos participantes. Esto último lleva a promover un diálogo entre los saberes populares y los conocimientos académicos, que se entrelazan en los procesos de extensión o acción social dinamizando, a la vez, la dimensión investigativa y posibilitando enriquecer la dimensión docente. (Jara Holliday, 2019, pág. 6)

Situación Problemática

A lo largo de estos años, nuestro taller ha tenido muchas modificaciones en su estructura, participantes, actividades y reglas. Desde el primer taller realizado en febrero de 2018 a los últimos del año 2023, las diferencias en cuanto a nosotras, los/as niños/as, los rituales de cada encuentro y las actividades se han ido transformando y evolucionando. Muchas compañeras hicieron su experiencia de pasar por el taller, algunas permanecieron poco tiempo, otras continuamos entre sus filas. Muchos/as niños/as que comenzaron con nosotras se volvieron adolescentes, nos cruzan por la calle, nos saludan y a veces se quedan un rato a compartir con nosotras, pero las actividades ya no los atraen como cuando tenían ocho o nueve años. Nuestros modos de llevar adelante cada encuentro fueron modificándose, en un intento de mejorar el cuerpo del taller, a prueba y error, y aún siguen modificándose, mutando y apareciendo nuevos modos de ser encarados cada sábado a la tarde. Pero nuestros objetivos principales siempre fueron los mismos: habilitar espacios de trabajo, escucha y contención ante los malestares de las infancias; identificar fases tempranas que generan y refuerzan prácticas violentas hacia las mujeres y las distintas identidades de género; abogar por los derechos de las infancias y adolescencias que forman parte de nuestro espacio; trabajar a partir de los lineamientos del Programa Nacional de Educación

Sexual Integral todas las problemáticas concernientes al cuidado del cuerpo, la prevención de la violencia y abuso, entre otras.

Las condiciones de vida en las que se ven sumergidas las personas de la comunidad son de extrema vulnerabilidad, particularmente los niños, niñas y adolescentes, que a temprana edad se ven expuestos a diversas situaciones donde sus derechos más básicos aparecen vulnerados. Necesidades alimenticias, habitacionales, laborales aparecen en primera línea.

Para Castel estos espacios de vulnerabilidad se encuentran ligados –desde una perspectiva de larga duración- al lugar ocupado por un individuo en la división social del trabajo, a su participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección, los cuales permiten cubrirlo frente a los avatares de la existencia –cuestión a la que Castel (2003) llama seguridad social. (Lampugnani, 2014, pág. 15)

Al nacer y crecer rodeados de los cúmulos de basura, producto de la cercanía de los barrios *al Volca*, el basurero municipal más importante de la ciudad de Paraná, su salud física se ve afectada, frente a la quema de desechos, el olor, el humo y el tránsito de los camiones de basura. La gran mayoría de las familias trabajan en la planta recicladora de residuos ubicada allí, en la construcción o de *cirujear* en el Volcadero, ya sea buscando objetos que sirvan para ser vendidos o comida para llevar a sus casas. Muchos/as de los/as niños/as que concurren a nuestro taller acompañan a sus padres, madres o familiares en dichas actividades. Algunos se encuentran escolarizados, pero una parte de ellos no.

En este sentido, los conceptos de desafiliación y vulnerabilidad social dibujan esos vínculos intermediarios e inestables que conjugan la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad, produciendo que el sujeto reduzca su registro de interacciones y relaciones institucionales. (Lampugnani, 2014, págs. 15-16)

Asimismo, muchos adultos del lugar forman parte de una organización barrial que lucha por puestos de trabajo dignos, algunos de los cuales forman parte de la cooperativa de trabajo José Daniel Rodríguez, donde trabajan en panadería, construcción, limpieza del barrio, entre otras actividades. En este sentido, por lo general, encontramos a las mujeres más abocadas a las tareas del hogar, el cuidado de los niños/as, el mantenimiento de los animales. Notamos una clara distinción de roles, donde los niños acompañan a los hombres en las actividades fuera de la casa y las niñas a las mujeres en las tareas del hogar. En esta línea, nos encontramos con embarazos a muy temprana edad, adolescentes siendo madres de varios hijos, donde el mandato de maternidad está naturalizado y sobreestimado. Una de las primeras preguntas que los/as niños/as nos hacen cuando llegamos al lugar es sobre qué edad y cuantos hijos tenemos.

A su vez, nos encontramos con algunas prácticas violentas donde parecería que los únicos modos de relacionarse, de reaccionar frente al enojo y la frustración, es a través de gritos, malos tratos, insultos y golpes, es decir violencia simbólica, psicológica y física. Prácticas de las que los/as niños/as son receptores, y que las reproducen entre sí. Es algo que se repite constantemente el querer agredirse ante el enojo por algo que hizo o dijo alguno/a de sus compañeros/as, temática a la que siempre volvemos

año tras año a trabajar, acerca del respeto hacia el otro, las emociones y como reaccionamos ante estas, el paso simbólico del golpe a la palabra. Así como también aparece la otra cara: la demanda constante de contención, abrazos, contacto físico, para con nosotras.

De esta manera fuimos ubicando diferentes problemáticas que afectan a las infancias de la comunidad, las cuales nos permiten una lectura más abarcativa y profunda respecto al problema inicial que nos convoca que es el de la violencia de género. En un principio nuestro objetivo era acercarnos a las adolescentes del lugar, pero nos encontramos con que estas no se sumaban a nuestro espacio, y estaba siendo una dificultad en general dentro de las demás instituciones de la comunidad el lograr que la adolescencia se sume a espacios comunitarios de este tipo. En su lugar, nos encontramos con una gran concurrencia de niñas de 4 a 10 años, por lo que el taller se redireccionó a esta franja etaria. Con el tiempo se fueron sumando niños. En este sentido, retomo lo planteado por el informe publicado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020) titulado *“Educación Integral en Sexualidad Fuera de la Escuela”* acerca de que la ESI fuera de la escuela no solo debe dirigirse a adolescentes y jóvenes, si no también ofrecerse a diferentes edades según su etapa del desarrollo.

Esto es importante porque las niñas y los niños adquieren información pertinente para la sexualidad de muchas fuentes a partir de una edad temprana, y la EIS ayuda a garantizar que su aprendizaje sea correcto, seguro y pertinente, y fomente la igualdad de género. (pág. 10)

En nuestros comienzos, realizamos recorridos territoriales por la zona, nos fuimos contactando con los centros de salud aledaños y las escuelas, charlamos con las familias e invitamos a los/as niños/as a que se sumen a este espacio que comenzaba a dar sus primeros pasos. Es así que en febrero de 2018 dimos nuestro primer taller con perspectiva de género, en prevención de Violencia de Género y promoción de vínculos saludables. El mismo fue pensado a partir de los conocimientos que la carrera nos aporta, con el eje puesto en los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la prevención de la violencia de género, los lineamientos propuestos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y lo que nos plantea la Ley N° 26.657 acerca de pensar a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos.

Varios fueron los Proyectos de Extensión que nos permitieron sostener en el tiempo este espacio, dándonos un marco académico y un sustento económico necesarios para su existencia, entre ellos el del Programa *“Proyectos de extensión universitaria UADER - Convocatoria 2017- RES 003/18”* perteneciente a nuestra casa de estudios durante el año 2019, el perteneciente al programa *“Poder Popular”* del Ministerio de Desarrollo Social de Entre Ríos durante el 2021, y el actual (2022-2023) que corresponde al programa de *“Universidad, Cultura y Territorio - Convocatoria 2021”* de la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Entendemos a la Extensión Universitaria como el marco ideal que nos permite un acercamiento concreto a las problemáticas actuales que atravesamos como sociedad, pudiendo de esta manera intervenir en ella siendo conscientes de nuestro lugar como estudiantes, dándonos la posibilidad de hacer lazo con otras instituciones como la CAAC, centros de salud, escuelas,

clubes de barrio y organizaciones sociales que hacen a la vida de la comunidad, pudiendo hacer uso de las herramientas teóricas con las que contamos, y construyendo a su vez nuevos saberes que nos enriquecen en nuestro recorrido académico, acompañadas por nuestra directora de extensión Lic. Alejandra Soave y los/as profesionales de la CAAC.

Por otro lado, este espacio tiene la característica de ser pensado dentro de la lógica del “taller”, que nos permite movernos por un terreno más descontracturado del que la educación formal, áulica, nos plantea. Nos permite reinventar las reglas establecidas, jugar con nuestros roles, ubicarnos en ese movimiento de aprender-aprehender haciendo. Nos da la posibilidad de desdibujar los lugares de poder que, si bien para los/as niño/as somos “las seños”, el aprendizaje recorre otras aristas y la comunicación se vuelve más fluida y dinámica. Nos tiramos al piso, dibujamos, jugamos, corremos, saltamos, bailamos, actuamos. Pero no es sin reglas propias: hay ciertos ritos que hemos ido construyendo, a prueba y error, en conjunto con quienes asisten al mismo. Llegamos a la CAAC, salimos a recorrer los barrios para buscar a los/as niños/as (quienes nos esperan listos para la tarde de sábado con “las seños”), esperamos que estemos todos/as, hacemos una ronda, charlamos sobre cómo están, nos presentamos entre quienes son nuevos, les contamos la actividad del día y damos inicio a la misma, luego charlamos/dibujamos (dependiendo de las edades que asistan y de la actividad hecha), merendamos y vamos a jugar unos minutos al parque para cerrar la jornada. Como se plantea en el documento de la UNFPA (2020) antes mencionado, dicho taller y la presente sistematización se piensan entendiendo que la ESI fuera de la escuela nos permite crear un espacio más informal y flexible, en comparación a lo áulico, con la posibilidad de trabajar con grupos de aprendizaje más pequeños, horarios flexibles y extendidos, una impartición del currículo más variada y creativa y mayor interacción entre los participantes. Además de que nos permite ofrecer una ESI adecuada a las necesidades específicas que los/as niños/as y jóvenes, con experiencias de vida similares o que viven en el mismo contexto puedan tener, alentando la formación de redes de apoyo mutuo. Habilitando así la posibilidad de abordar temas sensibles relacionados a los derechos, la igualdad de género y el empoderamiento de los/as niños/as (UNFPA, 2020).

Los lineamientos de la Educación Sexual Integral dentro de nuestro taller aparecen como herramientas imprescindibles para pensar y abogar por infancias libres de violencia, de prejuicios y de estigmas, herramientas que nos permiten, a través de lo lúdico-recreativo, lo grupal y la construcción de lazos, poner en evidencia las problemáticas que estas infancias viven, en marcadas condiciones de vulnerabilidad y marginalidad. En esta dirección es que trabajamos todos los temas concernientes a la sexualidad desde su integralidad y acorde a lo propuesto para cada edad, en base a los emergentes que van surgiendo encuentro a encuentro, a saber: sobre las emociones; sobre la confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda; sobre secretos que les generan incomodidad; acerca de garantizar la igualdad de oportunidades para niños y niñas en cuanto a los juegos; todo lo concerniente a lo que es la intimidad y el cuidado de esta tanto propia como de los demás; los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración; sobre los cambios que se ven y se sienten en las distintas etapas

de la vida; sobre la vulneración de derechos como el abuso sexual y la violencia de género, entre otros; sobre los roles que se asignan a cada género en pos de romper con estereotipos; y muchas otras temáticas que fuimos trabajando a lo largo de estos años.

Todas las actividades son pensadas a partir de los emergentes que aparecen taller a taller, los cuales tomamos para pensar cómo continuar y sobre qué temática ir abordando. Consideramos necesario y esencial poder ir diagramando los temas a trabajar a partir de lo que los/as niños/as nos traen, sus inquietudes, malestares, dudas. Muchas veces a partir de alguna actividad disparadora aparecen cuestiones que nos permiten leer algunas situaciones que puedan estar aquejándolos, las que tomamos como emergentes para planificar las actividades de los siguientes talleres.

En este sentido, aparecen diferentes cuestionamientos acerca de nuestra práctica y quehacer durante estos años: ¿Es posible dar cuenta de transformaciones subjetivas, respecto de los malestares que aquejan a las diferentes infancias de la comunidad, a través del uso de los lineamientos de la ESI en un taller comunitario con las características que tiene el nuestro? Teniendo en cuenta que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral nos brinda herramientas y actividades para abordar estas temáticas, pensadas desde la lógica áulica, ¿podemos reinventar dichas actividades para que las mismas puedan ser trabajadas desde la lógica del taller? Entendiendo que durante la infancia se da la constitución subjetiva, se construyen los cimientos que tejerán el entramado simbólico dentro del cual se moverán durante toda su vida, ¿Podemos acompañar dichos procesos de subjetivación?

Pregunta problema – eje de la sistematización

¿Qué incidencias tiene la ESI en los procesos de subjetivación de las infancias que asisten al taller del Grupo de Trabajo Barrial, en los barrios San Martín y aledaños, de la ciudad de Paraná?

Objetivos

Objetivo general

- Reflexionar acerca de la experiencia de utilizar los lineamientos de la ESI en el taller del Grupo de Trabajo Barrial en su incidencia en los procesos de subjetivación de las infancias que asisten al mismo, en los barrios San Martín y aledaños, de la ciudad de Paraná.

Objetivos específicos

- Examinar las propuestas lúdico-recreativas planteadas a lo largo de los talleres, para dar cuenta del atravesamiento de los lineamientos de la ESI como herramienta posibilitadora de acompañamiento en los procesos de subjetivación.

- Reconstruir la experiencia de participar de un Proyecto de Extensión Universitario como estudiante de la Licenciatura en Psicología de nuestra casa de estudios.
- Analizar los modos de utilizar los lineamientos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral por fuera de la lógica áulica, como son planteadas las actividades en los cuadernillos de ESI del Ministerio de Educación.

Supuestos

La utilización de los lineamientos propuestos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, a través de las actividades lúdico-recreativas planteadas en los diferentes cuadernillos de ESI del Ministerio de Educación, puestos en juego en un espacio con la lógica de taller, fuera de la escuela y el aula propiamente dichas, en los barrios San Martín y alrededores de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, nos permiten acompañar los procesos de subjetivación de las infancias que forman parte de nuestro espacio. Es a través de la ESI, como herramienta imprescindible para nosotras, que habilitamos espacios de escucha y contención, para trabajar los malestares y las inquietudes que atraviesan a dichas infancias, para visibilizarlas y problematizarlas, en busca de lograr transformaciones subjetivas, ampliación de derechos, información acorde y pertinente a las edades acerca de las temáticas que la ESI trabaja.

Nuestro taller del Grupo de Trabajo Barrial siempre estuvo y está enmarcado en Proyectos de Extensión Universitarios, lo que nos permite un acercamiento real y concreto desde nuestra disciplina a las problemáticas que aquejan a nuestra comunidad, permitiéndonos hacer uso de nuestros saberes y construir colectivamente conocimientos que hacen a nuestro recorrido académico y futuro profesional, logrando de esta manera aportes a nivel personal, grupal y así mismo a nuestra casa de estudios, compartiendo nuestra experiencia a través de jornadas, debates, charlas y exposiciones dentro de la Facultad.

Es así que podemos trabajar los diferentes emergentes que aparecen taller a taller, acerca de las problemáticas y los malestares que atraviesan a estas infancias, a través de los lineamientos de la ESI, y lograr de este modo acompañamientos subjetivos que aportan a la salud mental de las infancias y la comunidad.

Estado de debate

- ❖ **Yglesias, Gisela Celeste.** *“Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para el abordaje de la Educación Sexual Integral en salas de 4 años de nivel inicial en la ciudad de Nogoyá, Entre Ríos”* (2018). Esta tesis de grado de la FHaYCS-UADER, trabaja sobre el abordaje de la ESI en el nivel inicial, teniendo en cuenta que es una etapa en la que hay menos barreras socioculturales que permitan a los/as niños/as expresar sus inquietudes, favoreciendo esto a la posibilidad de asentar las bases de una ESI centrada en la naturalidad, sin prejuicios ni temores que puedan perjudicar su desarrollo. También ubica que el modo de abordaje de las enseñanzas y los aprendizajes se dan con el atravesamiento de lo lúdico,

el juego espontáneo de los/as niños/as q les permite conocerse, descubrirse e investigarse. La autora ubica que algunas docentes no están preparadas para responder y trabajar sobre la Educación Sexual Integral, ubicando asimismo que la curiosidad sexual y sus manifestaciones aparecen en primera escena en esta etapa vital y que muchas veces provoca inquietudes en los adultos, sobre cómo reaccionar frente a estas manifestaciones. De esta forma, plantea que el tratamiento de la ESI con los/as alumno/as requiere de una reflexión crítica para revisar y valorar los sentimientos y pensamientos que se tienen subjetivamente acerca de la sexualidad, y en qué sentido esto puede resultar un obstáculo a la hora de implementar la ESI.

La autora se planteó dar cuenta de indagar acerca del estado actual de la formación y capacitación docente, acerca de cuáles son las estrategias que se implementan y qué nivel de conciencia poseen los docentes para abordar la ESI en el nivel inicial. Dicha investigación se llevó a cabo en las salas de 4 años de los establecimientos de nivel inicial, públicos y privados, de la ciudad de Nogoyá, Entre Ríos. Dentro de los resultados que obtiene, destaco: que las docentes entrevistadas ubican que una manera de abordar la ESI en las salas es de forma transversal, en el sentido de que la temática se trabaja desde las situaciones concretas que aparecen en la cotidianidad; que dentro de las manifestaciones sexuales infantiles que las docentes observan en sus alumno/as, ubican la masturbación por estimulación de la zona genital con diferentes objetos, sobre besos y noviazgos, juegos que implican contacto físico, algunas exhibiciones corporales entre compañeros/as y curiosidad por sus cuerpos; que acerca de las intervenciones que realizaron las docentes ante estas manifestaciones sexuales infantiles, fueron la de un cambio de actividad para que estas cesen, el diálogo acerca del noviazgo y el reto ante la exploración del cuerpo compartida.

Considero que es de relevancia para mi TIF ya que ubica a la ESI como una herramienta a ser utilizada en la enseñanza escolar de las infancias, apareciendo el juego, lo lúdico, como el camino más propicio para trabajar las diferentes situaciones en las que los/as niños/as se encuentran con su sexualidad.

- ❖ **Gaynor, Maria Belen** *“Educación Sexual Integral y Proyectos de Extensión Universitaria en Escuelas Secundarias” Sistematización de la Experiencia de un Proyecto de Extensión Universitaria en una Escuela Secundaria de La Plata* (2020). En este Trabajo Integrador Final de la Facultad de Psicología de la UNLP, la autora realiza una sistematización de experiencia de su paso por un Proyecto de Extensión de la mencionada casa de estudios, el cual se llamó “Convivencia en escuelas de entornos de desigualdad social: Construcción de acuerdos y lazo social para enriquecer las trayectorias educativas de estudiantes de escuelas secundarias” que formaba parte de la cátedra de Psicología Educacional de la Licenciatura y Profesorado de Psicología, estando el mismo dirigido principalmente a adolescentes y jóvenes de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de La Plata, Ensenada y Berisso. Como propósitos, tenían la promoción de espacios que propicien la construcción de vínculos necesarios para una buena convivencia, trabajando también con los equipos docentes y directivos de las escuelas. En dicha sistematización, se ubica puntualmente el trabajo con una escuela secundaria estatal de la ciudad de La Plata durante el año 2019. La autora busca realizar una reflexión crítica acerca de la experiencia

que tuvo dentro del grupo extensionista en dicho Proyecto de Extensión. Ubica que, si bien entre los objetivos principales del proyecto no se encontraba explicitada la cuestión del trabajo con respecto a la ESI, se decidió trabajar sobre esta temática en ese año en particular, en base a observaciones que realizaron, a los relatos de los agentes, por pedido de los propios estudiantes y por un interés por parte de la cátedra y el equipo extensionista. De esta manera, los objetivos iniciales del Proyecto de Extensión (que contaba con una antigüedad desde el año 2016) fueron mutando y readaptándose apuntando a las necesidades específicas con las que se encontraban año a año, en este caso, la de implementar la ESI en la institución educativa.

También considero que aporta a mi campo de investigación, ya que se trata de una sistematización de experiencias de un dispositivo enmarcado en un Proyecto de Extensión, donde se pone el eje en la Educación Sexual Integral, en este caso apuntando a las adolescencias, apareciendo en ese momento la necesidad por parte de los estudiantes de que se implemente la Educación Sexual Integral dentro de la escuela.

- ❖ **Paez, Mariana** *“Los talleres de Educación Sexual Integral, una fisura en la escuela”* (2017). El presente artículo, publicado en la revista *“Tiempo de Gestión”* n° 23, en junio de 2017, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Gestión de UADER, forma parte de la tesis doctoral en Ciencias Sociales *“Sexualidades juveniles, conversaciones y resignificaciones. Los espacios de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias”* de la autora antes mencionada. La misma ubica los vaivenes propios de un espacio donde se ponen en juego todas las significaciones que giran en torno a la sexualidad, en los talleres de ESI que son impartidos en la Escuela Normal de la ciudad de Paraná, las tres escuelas secundarias preuniversitarias de la UADER.

A partir de la experiencia de formar parte de estos, va relatando los decires y representaciones que se ponen en juego en los estudiantes cuando integran estos espacios que buscan escaparse de la lógica áulica, donde aparecen resistencias, incomodidad, desgano, risas cuando se tienen que parar frente a sus representaciones acerca de la sexualidad.

Asimismo, la autora relata los distintos momentos por los que el taller atraviesa jornada a jornada, como el tiempo del caldeo o deshielo, de reflexiones, de plenario, de cierre, que hacen a los mitos y ritos que se tejen alrededor de toda experiencia donde los estudiantes pasan de un lugar pasivo, a un lugar de protagonismo que implica poner en movimiento el cuerpo, las palabras y los sentires.

Me parece de relevancia para mi sistematización ya que ubica de forma clara los vaivenes que encontramos en los espacios que se rigen por la lógica del taller, principalmente en estos donde la ESI aparece como la herramienta primordial para poner en juego las subjetividades.

Perspectiva teórica

Para realizar un análisis pertinente de la experiencia que se busca compartir y problematizar en la presente Sistematización de Experiencias, acerca de los procesos de subjetivación de las infancias que asisten a nuestro taller, donde como principal herramienta aparecen los lineamientos de la ESI, consideramos fundamental hacer uso de algunas categorías teóricas de nuestro campo disciplinar, que nos permitirán construir interpretaciones críticas al respecto.

De esta manera, haciendo uso de los siguientes conceptos teóricos, llevaremos adelante un proceso de análisis y síntesis respecto de nuestra experiencia.

La Subjetividad, los Procesos de Subjetivación

Una de las nociones teóricas que recorre la presente sistematización es la de Subjetividad. Desde el Psicoanálisis nos ubicamos frente a la posición del sujeto, como sujetado a un universo simbólico, al Otro y los otros, a su cultura, a su devenir histórico y a su propio discurso, y no desde el supuesto de individualidad que supone lo indivisible del ser.

La subjetividad no aparece como algo dado desde el nacimiento, un a priori como esencia del ser, sino que es a constituirse con el atravesamiento de las fases en la sexualidad infantil, el Complejo de Edipo, la prohibición del Incesto, la aparición del gran Otro y de los otros que forman parte de ese camino. Es en este sentido que desde el psicoanálisis se entiende que devenimos en sujetos, a decir de Freud en “Malestar en la cultura” (1930):

Una reflexión ulterior nos dice: Este sentimiento yoico del adulto no puede haber sido así desde el comienzo. Por fuerza habrá recorrido un desarrollo que, desde luego, no puede demostrarse, pero sí construirse con bastante probabilidad. El lactante no separa todavía su yo de un mundo exterior como fuente de las sensaciones que le afluyen. Aprende a hacerlo poco a poco, sobre la base de incitaciones diversas (pág. 67).

La cultura juega un papel importantísimo en la constitución subjetiva, es quien modela y pone un freno a la absoluta satisfacción pulsional que el principio de placer impone. Aparecen las leyes y las normas que regulan dicha satisfacción, imponiéndole al sujeto un rodeo por los objetos para lograr satisfacerse, y es el principio de realidad el que nos permite vivir en sociedad.

Bástenos, pues, con repetir que la palabra «cultura» designa toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres (Freud, 1930, pág. 88).

En esta línea, los vínculos que vamos estableciendo desde que venimos al mundo incidirán en la subjetividad, ya que no somos desde la individualidad, sino que devenimos en sujetos sujetos a los otros.

Como último rasgo de una cultura, pero sin duda no el menos importante, apreciaremos el modo en que se reglan los vínculos recíprocos entre los seres humanos: los vínculos sociales, que ellos entablan como vecinos, como dispensadores de ayuda, como objeto sexual de otra persona, como miembros de una familia o de un Estado.

Acaso se pueda empezar consignando que el elemento cultural está dado con el primer intento de regular estos vínculos sociales.

Esta sustitución del poder del individuo por el de la comunidad es el paso cultural decisivo. Su esencia consiste en que los miembros de la comunidad se limitan en sus posibilidades de satisfacción, en tanto que el individuo no conocía tal limitación (Freud, *El malestar en la Cultura*, 1930, págs. 93-94).

En este sentido es importante ubicar que el devenir de la subjetividad no se da en soledad, se da en comunidad, con otros, haciendo lazos y sosteniéndonos mutuamente. En este sentido, Freud nos plantea en “*Psicología de las Masas y Análisis del Yo*” (1921):

En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo.

La relación del individuo con sus padres y hermanos, con su objeto de amor, con su maestro y con su médico, vale decir, todos los vínculos que han sido hasta ahora indagados preferentemente por el psicoanálisis, tienen derecho a reclamar que se los considere fenómenos sociales (1921, pág. 67).

Asimismo, nos encontramos con Enrique Pichón-Rivière y Ana P. de Quiroga en “*Del Psicoanálisis a la Psicología Social*” (1972) quienes nos plantean que lo determinante en el proceso que da cuenta de la emergencia y el desarrollo de la vida psíquica es la función del contexto histórico-social.

Desde las premisas que definen el campo de la problemática de la psicología social es el mundo humano, la construcción histórico social y, más específicamente, cada formación concreta, lo que opera como conjunto de condiciones de producción y desarrollo del sujeto, en la medida en que es también el conjunto de condiciones de producción y desarrollo de la necesidad (1972, pág. 2).

A su vez, aparece la noción de necesidad que sustituye a la de instinto.

La necesidad, que compromete al sujeto como totalidad, aparece como la condición interna del desarrollo de la vida psíquica, condición interna de la dialéctica, de la contradicción no polar entre sujeto y naturaleza, entre sujeto y mundo externo. Es en este proceso dialéctico, en esta contradicción, en la que el sujeto es producido (1972, pág. 3).

Por lo tanto, nos plantean que *“La producción del sujeto es histórico-social”* (1972, pág. 3).

Es así que, tomando a Silvia Bleichmar (2007), nos encontramos con que las subjetividades son producciones epocales, las sociedades determinan las formas y los lugares donde advendrán los sujetos plausibles de integrarse al sistema. En este sentido *“Es constituyente, es instituyente, diría Castoriadis. Quiere decir que la producción de subjetividad hace a un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico, potable socialmente”* (Bleichmar, 2007). Aun así, sin dejar de atender que existen aspectos en el devenir subjetivo que escapan a la época, cuestiones que hacen a la diferencia entre la constitución del psiquismo y la producción de subjetividad, aunque esta los influya en ciertos modos.

Pero la producción de subjetividad no es todo el aparato psíquico. Es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al Yo. El aparato psíquico implica ciertas reglas que exceden la producción de subjetividad, por ejemplo, la represión (Bleichmar, 2007).

En este sentido, no podemos pensar a la producción de la subjetividad por fuera del movimiento dialéctico que implica suponernos en relación con los otros y nuestro medio ambiente (Pichón-Riviere & de Quiroga, 1972), pero tampoco desatender que existen aspectos que hacen a la constitución del aparato psíquico que trascienden a la época (Bleichmar, 2007), aunque esta los condicione, marcando el límite.

Taller

Otro concepto de suma relevancia es el de taller, donde aparece una lógica más descontracturada que la que la escuela tradicional y el aula nos plantea, desprendiéndose del supuesto de educación bancaria como nos dice Freire (Pedagogía del oprimido, 1975), para entender que:

El taller reemplaza el mero hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo.

En el taller todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. Como consecuencia de ello los alumnos confrontan los problemas propios de una disciplina o de un quehacer profesional (cuando el taller se aplica a nivel universitario o en una escuela técnica), o bien con problemas vinculados con la vida del entorno más inmediato (cuando se aplica a nivel primario o secundario) (Ander-Egg, 1991, págs. 12-13).

Siendo este último caso el pertinente con la propuesta de nuestro taller, donde trabajamos con los emergentes que aparecen sábado a sábado. Asimismo, en la lógica del taller todos participan: es una

metodología participativa donde se borra el lugar del saber, para que los conocimientos circulen por todos sus participantes y se vuelva dialéctico.

La participación activa de todos los talleristas (docentes y alumnos), es un aspecto central de este sistema de enseñanza/aprendizaje, habida cuenta que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos/agentes (Ander-Egg, 1991, pág. 13).

Siguiendo con Ander-Egg (1991) en su libro “El taller: una alternativa de renovación pedagógica”, entiende al taller como un modo de tender al trabajo interdisciplinario, ubicando en esta idea que en un taller no se “socializa” o “psicologiza” el trabajo, si no que se busca la articulación e integración de diferentes perspectivas profesionales a la hora de estudiar, comprender y abordar algún aspecto de la realidad.

Como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado. Esta globalización consiste en adquirir el conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya adquiridos, se van integrando nuevos conocimientos "significativos" (Ander-Egg, 1991, págs. 15-16).

A su vez, como se dijo antes, la lógica del taller nos exige replantear los lugares que los educadores y los educandos ocupamos dentro de su estructura, desdibujándose los límites entre sí y redefiniendo los roles de cada uno.

Comparado con la educación tradicional, el taller exige redefinir los roles, tanto del educador como del educando:

- el educador/docente tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica,
- el educando/alumno, se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje, con la apoyatura teórica y metodológica de los docentes y de la bibliografía y documentación de consulta que las exigencias del taller vayan demandando (Ander-Egg, 1991, pág. 17).

En este sentido, la propuesta del taller aparece como una praxis entre teoría-práctica, a decir de Agustín Cano (2012) en “La metodología de taller en los procesos de educación popular”:

Intentando una suerte de definición, se podría decir que el taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso

pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012, pág. 33).

En esta línea se sigue que el taller es un proceso en sí mismo, aunque forme parte de un proceso mayor, con una apertura, un desarrollo y un cierre que le son propios (Cano, 2012), con una producción del orden de lo colectivo, a partir de los saberes y las experiencias que cada uno de los participantes aporta. En este “aprender haciendo” se busca también una transformación tanto de la situación como de los personajes que forman parte del mismo.

Educación Sexual Integral

Por otro lado, haré uso de lo que se entiende como Educación Sexual Integral, donde la perspectiva de la misma supone un posicionamiento desde los derechos de todas las personas, saliendo del supuesto de que la sexualidad implica solamente la genitalidad, para pensarse como parte del devenir subjetivo de toda persona, implicando aspectos emocionales, sociales, inter e intrasubjetivos, culturales, históricos, y demás. Asimismo, la educación en sexualidad ha sido pensada durante mucho tiempo desde un enfoque moralista, donde el ser y hacer se reducía a lo que estaba “bien” o “mal” socialmente:

El enfoque más antiguo -el moralista- consiste en transmitir las formas de comportamiento o las costumbres sociales de un grupo; en comparar lo que se hace como persona con lo que la sociedad le permite o desea que haga, y se establecen reglas (escritas o no) para cumplir con estas normas. Una visión moral implica un juicio de valor sobre lo “bueno” y lo “malo” y la principal dificultad es que no siempre respeta los derechos individuales (UNESCO, 2014, pág. 35).

Pero hace ya mucho tiempo que se ha ido evolucionando hacia otra perspectiva, la ética, donde ya no se reduce la sexualidad a una escala de bien o mal, si no que se piensa que:

Los principios o pautas de la conducta humana, la cual es guiada por la conciencia individual, son voluntarios, libres y respetuosos de los derechos de los demás. El objetivo de una perspectiva ética es desarrollar los mejores comportamientos y toma de decisiones posibles para contribuir al bienestar y la felicidad de las personas (UNESCO, 2014, pág. 36).

Desde acá, se piensa a la ESI desde diferentes vertientes como la visión biológica o funcionalista:

Este enfoque consiste en informar a las y los jóvenes respecto a cómo es su cuerpo, cómo funciona, cómo es el proceso de fecundación, embarazo y parto y –en casos excepcionales– se habla con ellos sobre la respuesta sexual humana, incluyendo conceptos como excitación u orgasmo, temas que son menos tratados en los espacios educativos formales (UNESCO, 2014, pág. 36);

La visión afectiva o erótica:

Se orienta hacia temas como el amor, la afectividad y el placer. Esta perspectiva ha sido muy poco utilizada en espacios educativos formales, y en general los y las educadoras no se sienten preparados para tocar temas como la masturbación, las relaciones sexuales, la atracción sexual, la diversidad sexual u otros aspectos relacionados con este enfoque (UNESCO, 2014, pág. 36);

Y la visión preventiva o patologista:

El cual ha permitido a educadores y otros adultos transmitir información respecto a las consecuencias negativas del ejercicio de la sexualidad (ITS/VIH, embarazos no deseados, etc.). Desde la perspectiva de la salud pública o preventiva, este enfoque es muy importante. Sin embargo, su debilidad radica en que en muchas ocasiones se ha limitado a hacer énfasis en las consecuencias de las conductas, sin ayudar a desarrollar competencias para la autonomía o la expresión de afectos (UNESCO, 2014, pág. 37).

Es en esta dirección que se piensa a la educación sexual desde un enfoque integrador, abogando por fortalecer el desarrollo personal y social de todas las personas, desde un posicionamiento que tenga en cuenta los derechos de cada uno/a.

Actualmente, gracias al avance de las ciencias y de un enfoque en derechos humanos, varias disciplinas sociales y biomédicas han contribuido a desarrollar un enfoque integrador o comprensivo de la sexualidad, que sin dejar de lado los aspectos antes señalados, se construye tomando en cuenta aspectos como un enfoque en derechos humanos, la perspectiva de género, la cultura, el entorno y las necesidades específicas del grupo con el que se está trabajando (UNESCO, 2014, pág. 37).

Es así que podemos afirmar:

UNESCO define la educación en sexualidad como “un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor. La educación en sexualidad brinda a la persona la oportunidad de explorar sus propios valores y actitudes y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto de muchos aspectos de la sexualidad (UNESCO, 2014, pág. 38).

En este sentido podemos pensar a la Educación Sexual Integral como una estrategia que apunta a la inclusión social, a decir de Eleonor Faur y Mónica Gogna en el capítulo V “*La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos*”, del libro “*Voces de la Inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar*” (2016):

Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas (2016, pág. 195).

Por lo tanto, desde su perspectiva de derechos y como política pública nos permite hacer uso de ella para trabajar las problemáticas que conciernen a los sujetos y los vínculos que estos establecen. *“Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia”* (2016, pág. 195).

La Ley 26.150 inauguró una política de Estado (el Programa homónimo), que considera a la Educación Sexual Integral como un proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, buscando desarrollar un pensamiento crítico, y la participación de niños, niñas y adolescentes en toma de decisiones así como actitudes de respeto a la diversidad (Faur & Gogna, 2016, págs. 200-201).

En este sentido, ubicamos ciertos puntos que ordenan los lineamientos que hacen a la ESI.

Una EIS de alta calidad se caracteriza por ser:

- científicamente correcta
- gradual
- adecuada a cada edad y etapa del desarrollo
- una educación de base curricular
- integral
- una educación basada en un enfoque de derechos humanos
- una educación basada en la igualdad de género
- culturalmente pertinente y adecuada al contexto
- transformadora
- capaz de desarrollar las aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables. (UNFPA, 2020, pág. 9)

Emergente

Por otro lado, la noción de emergente juega un papel de suma importancia dentro de nuestra sistematización de experiencias. Enrique Pichón-Riviere nos plantea en su libro “El Proceso Grupal” (1999), que la unidad de trabajo del terapeuta está compuesta por tres elementos, que nos representan el ajuste de la operación, los cuales son existente-interpretación-emergente. *“El emergente es expresado en el contexto de la operación y tomado por el terapeuta como material”* (1999, pág. 26). En este sentido el emergente aparece como aquello que surge implícita o explícitamente a partir de una acción-interpretación sobre lo grupal. Surge como una cualidad nueva que denota la existencia de algo que lo influye e incentiva.

Podemos afirmar que todo proceso implícito llega a manifestarse por la aparición, dentro del campo de observación, de una cualidad nueva en ese campo, a la que denominamos emergente, y que nos refiere, como indagadores, a un acontecer implícito, o dicho de otra manera, a un orden de hechos subyacentes, sometido a un permanente proceso de estructuración y desestructuración (1999, pág. 186).

El emergente aparece como un elemento que es tomado por el terapeuta para orientarse acerca de aquello que acontece al sujeto y los grupos, que nos direcciona por donde continuar con la terapéutica.

El equipo de coordinación, integrado por coordinador y observador, cada uno desde su rol específico y a partir de un ECRO que le permite la comprensión de las leyes estructurantes del proceso grupal, detecta las situaciones significativas (emergentes) que desde lo explícito remiten como signo a formas implícitas de interacción. La interpretación se incluye como herramienta en la técnica del grupo operativo en la medida en que permite la explicitación de lo implícito (1999, pág. 212).

En este sentido, nos dice Pichón-Riviere: “*La interpretación consiste en la decodificación del sentido de lo emergente*” (Pichón-Riviere, 1999, pág. 213). De este modo al emergente, en su libro “Teoría del Vínculo” (1985), lo ubica como una Gestalt.

El emergente que se configura en el aquí-ahora constituye lo que en términos de Gestalt podemos llamar figura. Fondo y figura son las dos divisiones que se encuentran en cada estructura. Lo que aparece en primer plano es para nosotros un proceso que tiene una determinación interna. Cuando se colocan juntos paciente y analista en un campo de trabajo, lo que resulta es una Gestalt de los dos, que es el emergente de ambos, porque lo que aparece en ese momento en el paciente está condicionado también por la actitud del analista, por su modo de ser, por la habitación donde trabaja, por su interpretación anterior, etc (1985, págs. 93-94).

Es aquí que Pichón-Riviere nos habla de la concepción de emergente dinámico:

Continuamente se organizan estructuras, los emergentes, que son los existentes de cada momento, a los cuales enfrentamos con una nueva interpretación. Es decir que esa situación de dos que están trabajando permanentemente para modificar una determinada estructura configura un proceso vivo y permanente en acción de espiral dialéctico (1985, pág. 94).

La aparición de los emergentes nos permite movernos de manera dinámica y dialéctica en el acontecer grupal, dándonos la posibilidad de modificar nuestros esquemas en caso de que esto sea necesario. “*Pero si lo que surge en el nuevo emergente nos lleva a pensar algo nuevo acerca de nuestro esquema estamos obligados a rectificarlo, en caso de que sea necesario*” (Pichón-Riviere, 1985, pág. 99), de esta manera no quedamos en una posición rígida frente al sujeto y/o el grupo, posición que nos imposibilitaría observar e interpretar aquello nuevo que surja.

Diseño Metodológico

Modalidad elegida

El presente Trabajo Integrador Final está planteado según la modalidad de la Sistematización de Experiencias. La elección de la misma no es azarosa, se fundamenta en comprender que, frente al trabajo realizado, la experiencia adquirida y los conocimientos que se construyeron, es necesario que se logre una lectura crítica y una elaboración respecto a lo vivido, en busca de lograr una interpretación más amplia acerca de los haceres y saberes recogidos durante el recorrido, con el objetivo de que sirvan para enriquecer la propuesta inicial de la que se forma parte y se quiere sistematizar. A decir de Jara (2018), una de sus características fundamentales es la de que “*Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla*” (2018, pág. 75).

Sistematizar una experiencia implica producir conocimientos desde lo que uno vive, piensa, siente y también hace. En esto aparecen involucradas las emociones, los intereses, los saberes que porta quien es protagonista de la misma. Estos elementos forman parte del conjunto que supone toda experiencia, los cuales se ponen en un movimiento dialéctico con otros saberes y decires disciplinares, en una comprensión conceptual de la misma, en un empeño cognoscitivo que nos permita una profundización de la experiencia vivida y los saberes contruidos, para de esta manera lograr un enriquecimiento del trabajo inicial.

A su vez, esta condición permite que se pueda retornar a la experiencia de la que se partió, con elementos que posibilitan transformarla. Si no podemos trascenderla conceptualmente, si no podemos más que describirla, no tendremos cómo pensarla o imaginarla de otra manera, consecuentemente, no podremos transformarla (Jara Holliday, 2018, pág. 76).

Según Jara (2018), para esta transformación no es suficiente que reconstruyamos y reordenemos lo vivido, si no que debemos comprender e interpretar tanto las razones como los sentidos de fondo, las relaciones entre los múltiples factores, los efectos, consecuencias, contradicciones, continuidades, rupturas, vínculos y ausencias que hacen a lo acontecido. “*Así, solo comprendiendo e interpretando críticamente lo que hemos ordenado y hemos reconstruido, podremos sacar lecciones de la propia práctica*” (2018, pág. 77). Para esto, es necesario que nos sostengamos desde criterios rigurosos, elementos conceptuales y teóricos propios de nuestra disciplina, con validez y confiabilidad, para aproximarnos a la experiencia histórico-social que buscamos sistematizar.

Un camino metodológico que incluya instrumentos adecuados que permitan reconstruir y describir de la manera más concreta, detallada y precisa posible; pero no para terminar allí, sino para poder hacer una interpretación, lo cual supone una postura teórica y epistemológica que valora tanto lo descriptivo como lo interpretativo (2018, pág. 77).

Nuestro taller, enmarcado dentro de diferentes Proyectos de Extensión Universitarios, está pensado y diseñado a partir de diferentes posicionamientos que tomamos como grupo, con objetivos generales y específicos que orientan nuestro accionar, contextualizado en los malestares y problemáticas que aquejan a las infancias que asisten al mismo, planificado a partir de diferentes actividades lúdicas que nos permiten trabajar aquello que acontece encuentro a encuentro, teniendo en cuenta los impactos que las mismas generarán y los resultados que se buscan obtener. A decir de Jara en su artículo “Sistematización de Experiencias, Investigación y Evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos” (2012) *“Estos proyectos normalmente se estructuran con base en una lógica de planeación determinada, basada en un diagnóstico o estudio preliminar, una formulación de la misión y visión institucional y otros elementos”* (pág. 64), lo que nos da la base fundamental para su evaluación. Pero, asimismo, emerge un elemento que forma parte crucial de dicha interpretación: el proceso.

Pero desde el primer momento en que un proyecto comienza a ejecutarse, comienza a surgir un componente inédito: un proceso. El cual va a depender principalmente de cómo, en definitiva, las distintas personas que intervienen en la ejecución del proyecto lo interpretan, sienten, actúan y se relacionan entre sí. El proceso emerge, entonces, como el componente “vital” del proyecto y, con seguridad, aparecerán en su trayecto elementos inesperados que no podían preverse ni planificarse previamente (Jara Holliday, 2012, pág. 64).

Es en estos “elementos inesperados” donde aparece aquello inédito que hace al acontecer de toda práctica social, donde lo planificado se convierte en una guía orientadora, y comienzan a aparecer ciertas *distancias* entre lo planeado y lo realizado, emergiendo nuevas ideas, propuestas, actitudes y modificaciones que van moldeando el quehacer y nuestros modos de posicionarnos, a medida que transcurre la experiencia. Es aquí donde, siguiendo lo que nos plantea Jara (2018) en su libro, interviene la sistematización de experiencias: reconstruyendo lo ocurrido; identificando los factores involucrados, los cambios y las etapas que se sucedieron; ubicando los momentos que se vuelven significativos de la experiencia y por qué fue así; qué implicaciones hubo en este nuevo hacer y qué escenarios aparecieron. *“Y en esa identificación de las tensiones entre proyecto y proceso, entre lo planeado y lo que se realiza, la sistematización de experiencias posibilita construir un conocimiento preñado y nutrido por la dinámica real de lo acontecido”* (Jara Holliday, 2018, pág. 80).

En este sentido, tomamos lo que Jara nos dice acerca de qué es una Sistematización de Experiencias.

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (2018, pág. 61).

Técnicas de recolección de Datos y Análisis de la Información

La presente sistematización de experiencias está fundamentada sobre lo que se entiende como enfoque cualitativo, el cual nos permite *“desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la*

recolección y el análisis de los datos” (Hernández Sampieri & Otros, 2014, pág. 7), resultando de esto un proceso “circular”, donde la acción indagatoria se torna más dinámica entre los hechos y su interpretación. De esta manera, la recolección de datos se da con la finalidad de poder analizarlos y comprenderlos para responder a las preguntas de investigación y así generar conocimientos al respecto, Es en este sentido que, recuperando lo que nos plantea Jara Hollidey, Oscar (2012), nos posicionamos en el presente TIF entendiendo que la sistematización de experiencias se relaciona con el proceso, con su dinámica, el recorrido y la vitalidad del mismo, teniendo como objetivo *“recuperar las prácticas y los saberes generados en ella, para reconocer los sentidos que se van generando desde la visión de los diferentes actores, sin emitir necesariamente un juicio”* (2012, pág. 65). Esto nos permite acercarnos a nuestra práctica *“con una actitud más crítica, autocrítica, reflexiva, dispuesta a aprender de lo que sucedió en la experiencia”* (2012, pág. 65).

Para el análisis de esta experiencia acerca de las incidencias de la ESI en el acompañamiento de los procesos de subjetivación de las infancias que asisten a nuestro taller, utilizo como material las bitácoras que hemos ido construyendo colectivamente con las compañeras que conformamos el taller, los materiales audio-visuales como fotos y videos de los diferentes encuentros que se han dado y de las actividades que hemos desarrollado, los proyectos presentados a lo largo de estos años, anotaciones personales realizadas en este tiempo, los chats de WhatsApp que son nuestro medio de comunicación más próximo, como así también las producciones realizadas por los/as niños/as en cada actividad (afiches, dibujos, collage, etc.). Al respecto, nos plantea Hernández Sampieri (2014) sobre la importancia de llevar un registro y de elaborar anotaciones respecto de los sucesos y eventos. Nos dice que *“Resulta conveniente que tales registros y notas se guarden o archiven de manera separada por evento, tema o período”* (pág. 370), en este sentido las bitácoras, que armamos en un drive en común, se dividen en **Bitácora de los sábados**, donde se vuelca la experiencia de cada encuentro con los/as niños/as en el taller; **Bitácora de Reuniones**, donde se relatan las reuniones semanales que tenemos entre las participantes del proyecto; **Bitácora Capacitaciones**, donde compartimos la información que vamos recolectando de diferentes Jornadas, Capacitaciones, Conversatorios en los que participamos para colectivizar la información; y **Bitácora de salidas territoriales**, donde relatamos las oportunidades en las que hemos salidos a hacer recorridos por los diferentes barrios que circundan la CAAC, ya sea para invitar a los/as niños/as a sumarse al taller o para conversar con las familias.

En esta dirección, la propuesta metodológica será un camino abierto, pudiendo modificarse en su curso en caso de ser necesario (Jara Holliday, 2018). Así es que Jara (2018) nos plantea una propuesta en cinco tiempos, no estáticos, si no que abiertos a la posibilidad de movimientos dialécticos en busca de modificaciones en el recorrido.

1- El punto de partida: tiene que ver con la participación activa en una experiencia, con ser protagonista de esta misma y de la sistematización. En este sentido, formo parte del taller y de los diversos Proyectos de Extensión Universitarios desde que se comenzó a gestar la propuesta de este espacio. Asimismo, esta primera instancia prevé contar con registros de la experiencia, lo que son las bitácoras, los materiales

audio-visuales, las producciones realizadas por los/as niños/as en cada actividad, los registros propios a modo de diario personal y los proyectos presentados como propuestas para quedar seleccionadas en las diversas convocatorias.

2- Formular un plan de sistematización: esta segunda instancia se refiere a “la definición del objetivo de esta sistematización; la delimitación del objeto a sistematizar; la precisión del eje de sistematización; la ubicación de las fuentes de información a utilizar, y la planificación del procedimiento a seguir” (Jara Holliday, 2018, pág. 141), lo que se buscó transmitir en la presentación del Proyecto para el TIF en marzo de 2018.

3- Reconstrucción del proceso vivido: esta tercera instancia tiene que ver con comenzar a describir y narrar el trayecto de la experiencia vivida, sin entrar en el análisis crítico de la misma, sino que en busca de expresar lo ocurrido de la forma más descriptiva posible. En este sentido se pretende reconstruir la historia de la experiencia, y ordenar y clasificar la información. Este paso tiene que ver con la elaboración propiamente dicha de la Sistematización que aquí se busca compartir.

4- Las reflexiones de fondo: este es un momento clave en la elaboración de la sistematización: se trata de construir interpretaciones críticas respecto de la experiencia, a través de procesos de análisis y síntesis. Aquí se busca ubicar la razón de ser y el sentido del trayecto realizado en la experiencia, en base a los objetivos y ejes propuestos. Para esto, haremos uso de algunas categorías teóricas que permitan leer la experiencia. En este sentido, nos permitirá ubicar tensiones y contradicciones que hayan marcado el proceso vivido.

5- Los puntos de llegada: esta última instancia nos posiciona en el momento de elaborar las conclusiones y transmitir los aprendizajes que nos permitan una transformación crítica de la práctica.

Desarrollo del informe

Inicio de la experiencia

Años de la experiencia: 2018-2019-2021-2022-2023, entre los meses de abril y diciembre de cada año.

Condición: Estudiante de la Licenciatura en Psicología y Tallerista del Grupo de Trabajo Barrial.

Lugar: Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario (CAAC) “José Daniel Rodríguez”.

Contextualización de la experiencia

Nuestro taller, que forma parte de un Proyecto de Extensión Universitario, es desarrollado en la Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario (CAAC) “*José Daniel Rodríguez*”, perteneciente a SEDRONAR, la cual se encuentra ubicada en las inmediaciones de los barrios San Martín, Balbi, Mosconi, Antártida Argentina, cercanos (e incluso algunos asentados) en lo que se conoce como *el Volcadero*, el basural municipal más grande de la ciudad de Paraná. Muchas familias forman parte de la institución, vecinos/as de los barrios antes mencionados. La mayoría de los niños/as que participan de nuestro taller, forman parte de estas familias que asisten a la CAAC, quienes concurren a los diferentes espacios que son brindados dentro de la misma. Asimismo, muchos forman parte de la organización propiamente dicha de la Casa y trabajan en algunos de sus dispositivos.

Por un lado, ubicamos las complejas condiciones de vida de dichas familias, donde existe una marcada vulneración de sus derechos humanos más básicos como habitacionales, laborales, necesidades alimenticias y nutricionales, exposición constante a condiciones insalubres como son la quema de los desechos del basural, que por la cercanía al Volca¹, el humo que estas prácticas genera impacta directamente en los vecinos/as del lugar, como así también a las infancias, muchas de las cuales concurren a nuestro espacio.

En esta línea, uno de los mayores sustentos económicos que encuentran para subsistir es el de trabajar informalmente la basura, *cirujear* como se conoce vulgarmente, en busca de materiales que puedan ser comercializados como también que sirvan para su consumo directo, ya sea alimentos, vestimenta o cualquier otro objeto que consideren necesario para vivir. En estas prácticas, los/as niños/as son incluidos, ya que acompañan a sus mayores al Volca a trabajar la basura, y en muchos casos ellos/as solos/as lo hacen.

Por otro lado, como estudiantes de la Licenciatura en Psicología de nuestra casa de estudios, siendo coherentes con nuestras posibilidades y alcances, enmarcamos dicho taller en diferentes proyectos de extensión que nos permiten movernos con más herramientas dentro de nuestro espacio, ubicando a la extensión universitaria como el marco ideal para acercarnos a las problemáticas concretas que aquejan

¹ A partir de aquí, nombraremos al Basurero Municipal de Paraná, conocido como el Volcadero, como *el Volca*, haciendo alusión al modo de ser nominado por las personas de la comunidad.

a nuestras comunidades, haciendo lazo entre la academia de la que formamos parte y la sociedad, de la que claro, también formamos parte.

En este sentido entendemos que, para realizar un análisis pertinente y preciso de las incidencias que tiene la ESI en los procesos de subjetivación que buscamos acompañar, de las infancias que forman parte de nuestro taller, debemos ubicar, desarrollar y profundizar en los modos de vida de estas infancias y sus familias, ya que entendemos que la problemática inicial por la que somos convocadas, a saber la violencia de género, no puede ser pensada de forma aislada y descontextualizada de su entorno y las demás situaciones por las que las personas atraviesan.

El Volcadero

El Volcadero o Volca es un basural a cielo abierto ubicado al sudoeste de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, el cual funciona desde hace cien años aproximadamente. Alrededor de este se han ido formando diferentes barrios y asentamientos informales como los barrios San Martín, Mosconi, Antártida Argentina, Balbi. Varios son los camiones recolectores de basura que *vuelcan* (de aquí su nombre) los residuos de toda la ciudad, donde muchas familias acuden para buscar materiales para ser comercializados y/o utilizados, además de alimentos que puedan ser ingeridos.

Nos encontramos con viviendas muy precarizadas, algunas construidas con chapas, plásticos, cartón, sin conexiones de cloaca, luz o agua, familias empobrecidas y/o en procesos de empobrecimiento, la mayoría excluidas del mercado formal de trabajo, quienes encuentran como modo de subsistencia trabajar en y de la basura que los camiones recolectores vuelcan en las ocho hectáreas (aproximadamente) que conforman dicha zona, sin ningún tipo de tratamiento previo.

Este es un Volcadero a cielo abierto donde se dispersan todo tipo de residuos domiciliarios juntos: materia orgánica, plásticos, pilas, vidrios, latas y otros, sin tener en cuenta los diferentes tiempos de descomposición de los elementos y la toxicidad de algunos de ellos (Romanella, y otros, 2010).

Podemos ubicar a esta zona como “*un exponente de la ausencia de políticas públicas serias en materia ambiental, en particular respecto del manejo integral de residuos sólidos urbanos en Paraná*” (Luxardo, Sassetti, & Bello, 2021, pág. 297), donde se denuncia que las intervenciones realizadas por los organismos gubernamentales han sido insuficientes y sesgadas, sin tener en cuenta la complejidad que implica la problemática de los residuos urbanos (Luxardo, Sassetti, & Bello, 2021).

Las referencias al humo son claras distinciones de lo que implica vivir y trabajar en el Volca. Por la variedad de materiales que son depositados en el basural, sin tratamiento previo, podemos encontrar productos químicos, materiales altamente inflamables, plásticos que son quemados (espontánea o intencionalmente) que generan gases tóxicos que afectan al aire y se vuelven nocivos para la salud de la población, entre otros. En este sentido podemos encontrar una clara vulneración en el derecho a la salud de las personas, quienes están expuestas constantemente a estas condiciones.

La población de la zona, presenta por esto problemas de visión, infecciones respiratorias, asma, neumonía, generados por el humo, trastornos digestivos, otras enfermedades pueden ser ascariasis, hepatitis, toxoplasmosis, fiebre tifoidea, enfermedades de la piel y tuberculosis. Otras pueden ser transmitidas por vectores o transmisores como por ejemplo moscas, mosquitos, cucarachas, ratas, perros, gatos, etc (Romanella, y otros, 2010, págs. 7-8).

Mas de 150 familias (Tosolino, 2016) acuden para buscar y seleccionar en el material desechado, aquello que les sirva para reciclar, vender o consumir. En este sentido, muchas son las formas en las que el Volca es simbolizado: por un lado, aparece como un verdadero peligro y un atentado contra la dignidad y la vida de quienes viven y circulan a diario por allí, pero también es considerado como un gran proveedor (Luxardo, Sassetti, & Bello, 2021, pág. 298).

Analogías de *fábrica*, *shopping para pobres* y *el supermercado que tenés a mano* o, por el contrario, como *un volcán ardiendo*, *una caja negra* y algo que las máquinas *van corriendo hacia abajo* (es decir, controlando) mostraban su carácter dual y de fuerza viva, mutante, dinámica y con múltiples significados (Luxardo, Sassetti, & Bello, 2021, pág. 298).

Es así que el Volcadero aparece como una forma de subsistencia que los vecinos/as del lugar tienen al alcance de sus manos y posibilidades. Es representado socialmente como un *trabajo* para quienes diariamente bajan (literalmente, por la disposición del volcadero sobre una de las tantas barrancas con las que cuenta la ciudad de Paraná, a medida que se adentra al basural, se va descendiendo hasta llegar a la laguna estancada) a buscar algo que sirva para ser vendido, consumido o utilizado.

Tomando lo planteado en el apartado “*Ganar -y perder- la vida* trabajando la basura” (2021) de Natalia Luxardo, Fernando Sassetti y Julio César Bello, en el libro “*In situ. El cáncer como injusticia social*” (Luxardo, Sassetti, & Otros, 2021), podemos diferenciar cuatro círculos en relación a los modos en que las personas del lugar se reparten y organizan respecto a trabajar la basura.

- En un primer círculo, podemos encontrar a quienes tienen como fuente principal de ingresos otros trabajos o *changas*, pero que suelen ir al Volca ocasionalmente para obtener una *moneda extra* (pág. 299). Podemos ubicar a empleados de mantenimiento, empleadas domésticas, de la construcción, entre otros que, en general, trabajaron la basura en el pasado, pero actualmente consiguieron otros trabajos que les permiten generar ingresos significativos, pero no suficientes como para abandonar completamente esta actividad (pág. 300). Asimismo, se puede identificar en este grupo ciertos componentes afectivos con el Volcadero: “*De ellos escuchamos historias y buenos recuerdos, visibilizando motivos no relacionados con lo económico para visitar el Volcadero: la gente “baja” para despejar la mente o porque es una rutina*” (pág. 301). De todas maneras, se filtran también algunas contradicciones lo que muestra cierto carácter fluctuante de las motivaciones.
- En un segundo círculo, podemos ubicar a aquellas personas que están trabajando la basura en la diaria, pero que lo realizan en la Planta de Clasificación y Tratamiento de Residuos Sólidos Urbanos Manuel Belgrano, ubicada en el lugar (pág. 299). Dicha planta forma parte de una de las iniciativas

por parte del Estado, que forma parte del Plan Integral de Gestión de los Residuos Sólidos Urbanos (Paraná, 2022), que comenzó a implementarse en 2008 por la Municipalidad de Paraná. Aparece la figura solidaria de la cooperativa, que funciona en paralelo con otros métodos de recolección. En este sentido, la aparición de dicha planta implicó nuevos modos de organización colectiva respecto a la manipulación de la basura, apareciendo las ideas de reciclaje y separación de residuos para que la misma sea trabajada de otra manera (pág. 304). Asimismo, las cooperativas aparecen como lugares donde los jóvenes se pueden proyectar laboralmente, lo que implica cambios subjetivos en quienes viven allí, destacándose que las condiciones laborales se vuelven mejores, más cuidadas y reguladas en comparación a trabajar directamente en el Volca (pág. 305). Pero también aparece la conflictiva de que no hay suficientes puestos laborales dentro de la planta para abarcar a la totalidad de la población que trabaja la basura (pág. 305).

- En el tercer círculo aparecen los *dueños de la basura*, es decir, aquellos que, desde hace varios años y décadas, se dedican a revisarla, y ya tienen asignados entre sí los tipos de materiales para vender y los camiones que llegan (pág. 300). En este círculo, los *dueños* son quienes hacen del trabajo con la basura la forma que tienen de ganarse la vida. En este sentido, hay quienes son dueños del cartón, plástico, papel, otros que son dueños del cobre, aluminio, bronce (pág. 306). *“Pese a esta informalidad, existen delimitaciones, reglas y acuerdos tácitos entre los que allí trabajan que le otorgan a esta actividad formas organizativas consolidadas”* (pág. 307). Aparecen las jerarquías sobre quienes pueden recolectar primero, demarcaciones específicas del territorio para algunos grupos, códigos acerca de la forma en que están distribuidos, lo que implica conflictos si no se respeta, muchas veces con los conductores de los camiones, quienes ostentan un lugar de poder ya que son quienes llevan la mercancía (pág. 307).
- Y, por último, el cuarto círculo que contempla a quienes se iniciaron recientemente en el rejunte de materiales en el Volca, para consumo propio, de sus animales o vender (pág. 300). Aquí aparece el rejunte de las sobras de las sobras (pág. 308). Son quienes trabajan la basura en la peor de las condiciones, deben invertir mayor tiempo para conseguir los recursos que necesitan, pero que son mucho menos que los que los *dueños* de la basura pueden recolectar. Aparecen necesidades más urgentes que ordenan la búsqueda, en el sentido de que se prioriza lo necesario para alimentarse a sí mismos o sus animales, y luego aquello que pueda ser comercializado. Deben ajustarse a las reglas que fueron estableciendo quienes hace más tiempo trabajan allí (pág. 309). *“Estas personas llegan a permanecer a veces más de doce horas revolviendo entre los residuos y respirando el humo del Volcadero en jornadas extenuantes cuyo único descanso es cuando no vienen los camiones”* (pág. 309). A su vez, las personas de este círculo son quienes más accidentes sufren, por tener que permanecer más tiempo en el lugar y en las peores horas, incluso en zonas sin control. *“Los niños, adolescentes y ancianos son los más vulnerables en este contexto de reproducción en condiciones tan frágiles”* (pág. 311).

De esta manera, lo que descarta la sociedad es lo que recogen los camiones recolectores de basura, los cuales primero pasan por la planta recicladora o directamente al playón (lugar donde es depositada la

basura en el Volca), lo que es descartado por la planta es aquello que los *dueños de la basura* toman, y aquello descartado por estos últimos es a lo que acceden los que rejunten.

Así se configuran dinámicas familiares en torno al trabajo informal con la basura y de acuerdo con su gran demanda de tiempo: por ejemplo, mientras los padres *cirujan* los hijos cuidan a sus hermanos menores, manejan los carros o acompañan a sus padres, como menciona la directora de un jardín de la zona (2021, pág. 310).

Los padres organizan entonces su jornada para no dejarlos solos, afirmando que los chicos lloran por querer acompañarlos. Así, existen casos de familias en las que esta actividad se ha llevado a cabo durante varias generaciones (2021, pág. 311).

Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario “José Daniel Rodríguez”

Las “Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario” son dispositivos pertenecientes a la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (SEDRONAR), organismo que se encarga de coordinar aquellas políticas públicas enfocadas en prevenir, atender, asistir y acompañar a todas las personas que atraviesan una situación de consumo problemático, en todo el territorio nacional.

Dentro de estas políticas públicas orientadas a trabajar las problemáticas de consumo, aparece el dispositivo de la CAAC como un recurso para realizar un abordaje integral, territorial y comunitario.

Estas instituciones, facilitan el acceso a la orientación, contención, atención y acompañamiento de personas que se encuentran en situación de exclusión social y consumo problemático de sustancias. Funcionan como puerta de entrada para el inicio de procesos de recuperación e inclusión social y posibilitan la construcción de proyectos de vida en comunidad (SEDRONAR, 2021, pág. 23).

En cuanto al acceso de la comunidad a las mismas, se las consideran como espacios de bajo umbral, en el sentido de que los requerimientos que son solicitados para que ingresen son mínimos, priorizando el cuidado de la persona y del contexto. Son espacios que intervienen, principalmente, en situaciones vinculadas a la exclusión social.

Se realizan intervenciones que apuntan a una mejora de la situación estructural de quien se acerca a solicitar asistencia por sus consumos problemáticos o por cuestiones que le impiden el pleno acceso a los derechos humanos básicos tales como alimentación, vestimenta, agua potable, entre otros (SEDRONAR, 2021, pág. 23).

En esta línea, la dimensión prioritaria de abordaje de estos dispositivos se vincula con el consumo problemático de sustancias psicoactivas, pero no se limita a esta. Es así que aparecen, entre sus actividades, intervenciones integrales, tareas que apuntan a capacitaciones, la obtención de documentos y/o de restitución de derechos, como también espacios donde se brindan talleres artísticos, deportivos, recreativos, entre otros (SEDRONAR, 2021). Por lo tanto, aparecen actividades que tienen que ver con

el asesoramiento, con la atención y la asistencia como también actividades que apuntan a la promoción, las cuales están abiertas a la comunidad (SEDRONAR, 2021).

Asimismo, se destaca que son:

Instituciones de la sociedad civil, religiosas, movimientos sociales o partidos políticos que llevaban tiempo trabajando en sus territorios y, en general, llegaron al abordaje de los consumos problemáticos a través de otras problemáticas ligadas a la vulnerabilidad social o la ruptura del lazo social (SEDRONAR, 2021, pág. 23).

De esta manera podemos ubicar que la CAAC “José Daniel Rodríguez” nace a partir de movimientos sociales, proyectos de extensión universitarios, y diferentes actores sociales que se reúnen para comenzar a conformar dicho espacio.

En el año 2016 nace a nivel nacional el movimiento Ni Un Pibe Menos por la Droga, movimiento social y organizado, conformado por la Corriente Clasista y Combativa (CCC), organizaciones gremiales, reconocidos artistas, deportistas y curas villeros que se reúnen en el marco del Día Internacional de la Lucha contra las Drogas y el Narcotráfico y dan inicio a dicho movimiento, el cual se fue replicando en distintas ciudades de la provincia de Entre Ríos. A su vez, la CAAC “José Daniel Rodríguez” se comienza a gestar como una iniciativa impulsada por algunos proyectos de extensión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Fiuner), reuniendo a su vez al Instituto de Estudios Psicosociales de Entre Ríos (Ideper), a la Asociación Gremial del Magisterio Entre Ríos (Agmer, seccional Paraná) y otras instituciones que se fueron incluyendo, como las escuelas de la zona donde se realizan diferentes prácticas de prevención en consumo problemático, tales como la escuela Gaucho Rivero, Monseñor Bazan y Busto, entre otras (Luxardo, Sassetti, & Otros, 2021).

Es a partir del II Encuentro en Salud Pública, en el año 2013, realizado en Fiuner, que comienza a organizarse el equipo de trabajo que da inicio y constituye a la CAAC “José Daniel Rodríguez”. En dicho encuentro participaron miembros de la comunidad de la zona suroeste de la ciudad de Paraná, entre ellos trabajadores de salud, docentes y madres, quienes pudieron identificar como un problema de salud de suma relevancia el inicio del consumo de sustancias psicoactivas a una edad muy temprana, además de una ausencia de organizaciones en la zona que puedan abordar esta problemática desde la prevención y la atención (Luxardo, Sassetti, & Bello, 2021). Se comienzan a organizar diferentes espacios de capacitación, se trabaja conjuntamente con las escuelas de la zona, los trabajadores de los centros de salud aledaños, la comunidad misma y otros actores grupales para elaborar diferentes estrategias que apunten a abordar la problemática del consumo de sustancias, legales como ilegales, y las adicciones.

Durante varios años se continuó trabajando en todo lo concerniente al abordaje de esta problemática, a través de talleres dictados en y para la comunidad, en colaboración con estudiantes y docentes del Ideper, la Facultad de Ingeniería (FI) y la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la UNER, y la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de UADER, como también junto a

estudiantes del Instituto de Gestión Social Pablo de Tarso. Asimismo, se dictaron seminarios destinados a docentes secundarios en Agmer Paraná sobre la problemática del consumo de sustancias psicoactivas, y quienes venían trabajando en la comunidad realizaron una diplomatura en Consumos Problemáticos dictada por SEDRONAR.

En el año 2017, una parte del equipo y de los integrantes de los diferentes proyectos comienzan a coordinar trabajos con la CCC para poner en funcionamiento una CAAC, con el objetivo de que la problemática que los atraviesa, a saber, el consumo problemático de sustancias psicoactivas legales e ilegales, pueda tener un abordaje integral, preventivo y comunitario (Luxardo, Sassetti, & Otros, 2021). La CCC logra que la Municipalidad de Paraná ceda un espacio donde funcionaba un vivero municipal, para que sea la sede de la CAAC, la cual comienza a construirse en 2018, y es donde se instaló y aún sigue funcionando. La misma se encuentra ubicada en la zona oeste de la ciudad de Paraná, entre los barrios Balbi, San Martín, Antártida Argentina, La Floresta y otros que son aledaños. La podemos encontrar a pocos metros del Volcadero Municipal. En septiembre de 2017 se realiza la auditoría para ingresar al programa de CAAC, logrando de esta manera que se consiga el financiamiento del pre-CAAC (Luxardo, Sassetti, & Bello, 2021).

Desde principios de 2020 se desarrollan espacios diariamente, destinados a contribuir al acceso al deporte, la educación, la cultura y el cuidado de la salud de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Los objetivos de estos espacios son la capacitación de oficios, la promoción de modos de vida saludables y la prevención de violencia de género y del consumo, como también dar respuesta a la situación de hambre de los vecinos de la zona a partir de un servicio alimentario (Luxardo, Sassetti, & Otros, 2021, pág. 399).

Como se dijo antes, el dispositivo de la CAAC tiene como objetivo realizar un abordaje integral, preventivo y comunitario. Como nos dicen en el apartado “*Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario José Daniel Rodríguez: una experiencia de abordaje integral preventivo y comunitario*” (Billordo, y otros, 2021) en el libro “*In Situ. El cáncer como injusticia social*” (Luxardo, Sassetti, & Otros, 2021), el trabajo de prevención es realizado de manera inespecífica y específica. En el primer caso, aparecen iniciativas deportivas y culturales, donde el tema principal a ser trabajado no es el consumo, pero que son espacios donde se pueden construir vínculos y valores a partir de actividades lúdicas y promulgando el compañerismo, “*permaneciendo alertas para detectar posibles casos tempranos, ya que en general este trabajo es con niñas y niños*” (2021, pág. 400). Es así que podemos encontrar la escuela deportiva, el taller de batucada, apoyo escolar, nuestro taller de prevención en violencia de género para niños y niñas, entre otros. Asimismo, la prevención específica se realiza con adultos y jóvenes a partir de talleres donde se trabaja directamente la problemática del consumo de sustancias legales e ilegales y su vinculación con la salud, las violencias, como también los talleres de oficio, de huertas y visitas en las escuelas, entre otros.

Otras actividades que hacen a la vida diaria de la institución y la nutren son las salidas de captación, donde se realizan recorridos territoriales (de los cuales como GTB participamos); también está el espacio

de formación de preventoras y preventores en adicciones; el espacio de Promotoras de Derechos, que surge como pedido de las mujeres de la comunidad, como una necesidad por conocer los derechos de las mujeres y poder responder ante situaciones de violencia de género que ellas mismas o sus familias atravesaban; asimismo funciona un comedor y un merendero, la “copa de leche” como es nombrado por la comunidad; también se brindan espacios psicoterapéuticos donde se realiza un abordaje clínico terapéutico integral; entre otros espacios (Billordo, y otros, 2021).

Es así que podemos ubicar que desde sus inicios existió un continuo trabajo intersectorial e interinstitucional, en lo que hace a los comienzos de la CAAC como a su prevalencia en el tiempo, ubicando a su vez que sin este compromiso social entre quienes forman parte directa e indirectamente de la institución, no sería posible abordar las diferentes problemáticas y situaciones de vulnerabilidad que aquejan a la comunidad. A su vez, la perspectiva de abordaje desde la integralidad, prevención y comunitaria, nos permite una lectura más compleja de las problemáticas que atraviesan a la comunidad, pudiendo hacer lazo y ubicando puntos en los cuales se entrecruzan cada una de ellas, lejos de creer que cada malestar debe ser pensado aisladamente del entorno y del contexto en el cual se inserta.

La Extensión Universitaria

La Extensión Universitaria es pensada como uno de los puntos nodales que atraviesan y sostienen a la Universidad, junto con la Docencia y la Investigación. La “extensión universitaria” aparece en la genealogía de lo que fue el movimiento de Reforma Universitaria acontecido en toda América Latina a principios del siglo XX, conocido como “el Cordobazo” en 1918, en la ciudad de Córdoba.

Los primeros antecedentes sobre la Extensión Universitaria que podemos ubicar, datan del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, más precisamente en Inglaterra en el año 1870 aproximadamente. En lo que refiere a América Latina, es en nuestro país en 1905 donde se produce el primer antecedente, en la Universidad Nacional de La Plata, ya que es incorporada a su estatuto universitario. Pero es la Reforma Universitaria de 1918 la que marca una bisagra dentro del sistema universitario argentino, ubicando a la Extensión Universitaria como uno de los quehaceres principales de las universidades (Negro & Gómez, 2017).

Desde entonces, se consideró a la extensión como una función social inherente e inseparable de la universidad que se reflejaba en los postulados reformistas como la necesidad de abrir la universidad al pueblo en tanto deber social. Esto significó poner el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer de sus problemas un aspecto importante de su ocupación (Negro & Gómez, 2017, pág. 48).

Desde ese momento hasta la actualidad, las formas de ser pensada y de ser llevada a cabo la Extensión Universitaria se fueron modificando a medida que el Estado tomó diferentes formas de Gobierno, como el modelo neoliberal de la década de los ‘90 que implicó cambios en los objetivos de la Extensión Universitaria, pensada más para satisfacer la demanda del mercado que para atender la relación originaria de universidad-sociedad, como fue pensada desde sus inicios (Negro & Gómez, 2017). Pero

superada esta etapa, las políticas públicas acontecidas fijaron sus objetivos en asumir el compromiso de construir y generar lazos entre el ámbito universitario y los actores sociales:

Se considera imprescindible que la universidad asuma su compromiso real con la comunidad, que atienda demandas y trabaje con asociaciones intermedias, sectores de la producción, instituciones públicas y privadas y población en general. Se considera que la práctica de la extensión universitaria, además, contribuirá para formar profesionales con la mayor conciencia social, comprometidos en la solución de los problemas (Negro & Gómez, 2017).

Es de esta manera que la Extensión Universitaria se la piensa primordial y esencialmente como el vínculo que se establece entre Universidad-Sociedad. Asimismo, se puede ubicar que el crecimiento en materia de proyectos de Extensión Universitarios acontecidos en los últimos años, tiene que ver con un incremento en las partidas presupuestarias específicas destinadas a las Universidades. Es así que, si bien la extensión universitaria es una de las tres patas que sostienen a la Universidad, en lo que refiere a la práctica esta ha sido implementada en menor medida: más aún en las universidades privadas, ya que en las universidades públicas existen partidas presupuestarias específicas que permiten la creación de estos espacios (Negro & Gómez, 2017).

En este sentido es necesario poder marcar la importancia que adquieren en la vida de las universidades las concepciones, los objetivos y las significaciones que se otorgan a nivel gubernamental, social y académico a la Extensión Universitaria, además de la partida presupuestaria destinada a que la misma se concrete, ya que sin un sustento económico acorde y coherente con la situación económica del país, los proyectos de extensión se quedan a medio camino y aparece la imposibilidad de sostenerlos en el tiempo. De esta manera, la asignación de recursos, la definición de lo que son las prácticas institucionales y la reflexión crítica de las mismas, son fundamentales para el sostén de la Extensión Universitaria (Menéndez, 2011).

La Universidad, mediante la extensión, promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos claves para contribuir a la transformación social, integrándose de esta manera al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta (Menéndez, 2011, pág. 22).

Por todo lo dicho anteriormente, es necesario poder ubicar la importancia que tiene que nuestro taller se encuentre enmarcado en un Proyecto de Extensión Universitario. A lo largo de la historia del GTB, contamos con dos Proyectos de Extensión pertenecientes a la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), nuestra casa de estudios, y uno perteneciente al Programa Poder Popular del Ministerio de Desarrollo de la provincia de Entre Ríos. Según la Secretaría de Extensión y Derechos Humanos de la FHaYCS-UADER, un proyecto de extensión se define como: *“una iniciativa que surge en el seno de la Facultad o en la comunidad universitaria e incluye un conjunto de actividades concretas,*

interrelacionadas y coordinadas entre sí, que pretenden acercar la Universidad a la Sociedad” (FHAyCS-UADER, 2023).

En este sentido, podemos encontrar tres modalidades de Proyectos de Extensión en nuestra casa de estudios. En primer lugar, los Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII) que buscan formular propuestas para solucionar diferentes problemáticas sociales, ya sean percibidas por la institución o que aparezcan como emergentes ante demandas concretas que provienen de organizaciones e instituciones del medio. En segundo lugar, los Proyectos de Extensión de Cátedra (PECAT), donde se busca generar una integración entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las acciones de extensión, buscando posibilitar que el aprendizaje de los contenidos específicos que forman parte de su programa, sean en contacto con la realidad. Y, en tercer lugar, los Proyectos de Extensión (PEX), los cuales buscan generar una relación dialéctica entre la Universidad y la sociedad, con el acompañamiento del desarrollo académico y científico-tecnológico. Dentro de esta última propuesta se encuentra enmarcado nuestro taller.

Es así que podemos decir que los Proyectos de Extensión funcionan como un instrumento que, con la asignación de recursos humanos, materiales y financieros, nos permite un acercamiento concreto y real a problemáticas sociales determinadas, a través de actividades interrelacionadas y un marco teórico acorde, realizando una aproximación diagnóstica para así poder pensar posibles intervenciones desde nuestro lugar preprofesional. Aun así, nos encontramos con un gran desfasaje en cuanto a tiempos y dinero, teniendo en cuenta que los nuevos proyectos presentados muchas veces son aprobados un año - o más- después de ser confeccionados, sumado a la inflación anual con la que nos encontramos a nivel país, el dinero presupuestado se desvaloriza y para el momento de contar con el mismo, mucho de lo que fue presupuestado no puede ser adquirido.

Sorteando las burocracias y los problemas financieros, consideramos que el marco que nos brindan los proyectos de extensión es el ideal para llevar adelante las propuestas socio-comunitarias que se nos presentan, en pos de pensarnos como estudiantes conscientes y comprometidas con las problemáticas que atraviesan a nuestra sociedad.

El taller del GTB

Nuestro taller comienza a gestarse a fines del año 2017. Junto a un grupo de compañeras de la Licenciatura en Psicología, y de otras carreras como Profesorado en Lengua y Literatura y en Filosofía, nos reunimos en el patio de la Escuela Normal “José María Torres” (sede principal de la FHAyCS-UADER) ante una propuesta que una de ellas traía, la de realizar un espacio donde trabajar la problemática de la violencia de género en la zona del Volcadero. Muchas de nosotras no conocíamos el lugar, ya que la mayoría venimos de otros pueblos o ciudades y no estábamos familiarizadas con la zona. La propuesta nace a partir de su trabajo de militancia y por formar parte de lo que se comenzaba a consolidar como la CAAC “José Daniel Rodríguez”. Una de las demandas que les llegaban a quienes en ese momento se encontraban recorriendo y trabajando en la zona, era la del miedo que sentían algunas

de las madres por la violencia de género que sus hijas sufrían por parte de sus parejas, misma violencia que algunas de ellas padecieron (o padecían) a lo largo de su vida y que veían replicarse en sus hijas e hijos. Sumado a esto, la problemática del embarazo adolescente que cada vez se volvía más preocupante, siendo que a edades cada vez más tempranas las adolescentes eran madres, habiendo en este sentido una sobreestimación de la idea de maternidad.

Se comenzó a planificar el espacio, el cual estaría destinado a las adolescentes del lugar de entre once y diecisiete años, donde se trabajaría a través de encuentros, charlas y actividades recreativas todo lo concerniente a los derechos de las mujeres y la prevención en violencia de género, las relaciones y los vínculos que establecían entre ellas, sobre el acoso callejero y sexual, sobre la relación con su propio cuerpo y el del otro, así como lo concerniente a Educación Sexual Integral, la planificación familiar, entre otras temáticas. Se pensó asimismo en presentar el taller en las convocatorias de los Proyectos de Extensión, para lo que debíamos esperar hasta el año entrante ya que no estaban abiertas. En enero de 2018 comenzamos a recorrer los barrios aledaños. Caminamos por las calles de tierra del barrio Mosconi, subimos por las del barrio Balbi, bajamos hasta el San Martín, dimos la vuelta por el barrio Antártida Argentina y fuimos conversando con las familias, presentándonos, comentando sobre la propuesta que teníamos y entregando folletos con información sobre el nuevo espacio que aparecería. Algunas madres nos decían que estaría bueno que sumemos a los varones, ya que ellos también tienen que saber qué es la violencia de género y por qué está mal relacionarse desde allí. Nos cruzamos muchos niños y niñas jugando en la calle, en el playón y la placita que se encuentra en el lugar. De esta manera invitamos a todas aquellas adolescentes que quieran acercarse el sábado 3 de febrero de 2018 a formar parte de este taller.

Dicho sábado asistimos todas juntas. Recorrimos las casas para buscar a las jóvenes que se sumarían al taller, pero en su lugar, volvimos con un gran número de niñas de entre cuatro y doce años, muchas de ellas hermanas mayores que llevaban a sus hermanas menores o sus primas, o simplemente vecinas y amigas que estaban jugando juntas y se sumaron al espacio. La casa de la CAAC aún no estaba construida, y hacía algunos meses que la habían adquirido. Lo que antes fue un vivero municipal, en ese momento se encontraba destruida, solo con algunas paredes levantadas. Nos acomodamos en un costado, donde gracias a las paredes que se mantenían en pie, algo de sombra nos protegía del fuerte sol del verano. Y de esta manera dimos inicio a nuestro taller, con una actividad donde las invitamos a dibujar sobre diarios unidos entre sí por los extremos, figuras humanas para empezar a pensar sobre cómo nos percibimos.

Desde ese primer taller al día de hoy, muchas cosas fueron cambiando. Pudimos dar cuenta de que convocar a la adolescencia no era tarea sencilla y requería mucho más trabajo, el cual aún sigue en pie ya que algunos de los objetivos propuestos a largo plazo es concretar un espacio para adolescentes. En su lugar, redireccionamos la convocatoria a las niñas que deseen pasar una tarde de actividades junto a nosotras. Durante ese primer año se hizo difícil sostener el taller semanalmente, ya que no contábamos con dinero suficiente para comprar el material, para los pasajes de colectivo y para la merienda que se

volvió parte del espacio, luego de que los mismos niños nos manifestaran que tenían hambre. De todas maneras, siempre intentamos asistir para darle la continuidad que la misma requería. En marzo de 2018 presentamos el primer Proyecto de Extensión en UADER, el cual fue seleccionado y aprobado en noviembre de dicho año entre más de veinte proyectos. Fue el primer proyecto presentado y aprobado por parte del claustro estudiantil. De todas maneras, el dinero fue depositado en marzo de 2019, año en el cual contamos oficialmente con un Proyecto de Extensión.

Asimismo, muchos niños se acercaban para formar parte del espacio, por lo que entendimos que era necesario incluirlos, apuntando a que la problemática de violencia de género y los modos que tenemos de vincularnos es una temática que nos atraviesa a todos y todas por igual. Muchas fueron las compañeras que hicieron su paso por el GTB, algunas poco tiempo y otras continuamos luego de tantos años. Todas (y todos, ya que también tuvimos algunos compañeros que se sumaron) aportaron cosas valiosísimas a este espacio.

Las actividades en el primer año eran más dispersas y no lográbamos hacer una continuidad entre taller y taller, pero en el año 2019 pudimos organizarnos de otra manera y aparecieron los emergentes como los ordenadores de cada actividad. De esta manera, proponíamos una actividad disparadora al inicio del año que nos permitía ver cómo estaban los/as niños/as y cuáles eran las problemáticas que los aquejaban en ese momento. Una vez identificado el emergente, lo tomábamos para pensar un eje a ser trabajado, siendo conscientes de que no es posible trabajar una temática en un solo día, por lo que cada eje cubría un mes entero o el tiempo que sea necesario. Y ese se convirtió en el mecanismo que nos permite ordenarnos a nosotras como grupo y darles un sentido más claro a las actividades. Claro que lo que emerge en cada encuentro es muy variado, y en muchas ocasiones surgen problemáticas de las cuales entendemos que no estamos capacitadas ni preparadas para abordar en profundidad. En esos casos, siempre trabajamos en conjunto con las profesionales de la CAAC y nuestra directora de extensión Alejandra Soave para poder decidir si contamos con las herramientas suficientes para abordar aquello concreto que emerge. Todas las actividades están pensadas desde lo lúdico-creativo, ya que el juego y el dibujo se vuelven nuestros aliados a la hora de trabajar lo que acontece, haciendo uso de las actividades que encontramos en los cuadernillos de ESI, muchas veces adaptadas al contexto del taller.

Asimismo, algo que quedó como una suerte de ritual, desde los inicios, es llegar a la CAAC y recorrer los barrios en busca de los niños y niñas que participan semanalmente del taller. Muchas veces nos ha pasado de que por alguna razón que nos excede, el taller no se podía realizar algún sábado específico, y nos decían entre risas y reproches que se subían a los techos para ver si ya habíamos llegado. También realizamos esta recorrida por una cuestión de seguridad para los/as niños/as, ya que a muchos/as de ellos/as sus familias no los dejan andar solos por los barrios, por lo que asumimos la responsabilidad de buscarlos y luego llevarlos, una vez finalizada la jornada, a sus casas nuevamente.

El único año en el cual no fue posible sostener el taller fue en el año 2020, debido a la pandemia que nos atravesó y por precaución frente a lo que en ese momento acontecía. Además de que muchas de nosotras pasamos la cuarentena en nuestras ciudades y pueblos natales, por lo que tampoco estábamos

en Paraná para darle continuidad. Sin embargo, en el año 2021 cuando retomamos, lo hicimos con cierto temor de que los/as niños/as no recuerden sobre lo que trabajábamos en nuestro espacio, pero nos encontramos con que rápidamente se acercaron y sumaron, además de que se acordaban de todas las actividades que realizábamos con ellos, a pesar de que había pasado más de un año de la última vez que los vimos.

El taller funciona todos los sábados entre los meses de abril y diciembre. A su vez, realizamos reuniones semanales para poner en común lo que sucedió los talleres anteriores y para planificar la actividad del siguiente, como así también para charlar sobre proyectos o propuestas que surjan y demás actividades que hacen al grupo. Estas reuniones son de suma importancia, ya que nos ponemos al día acerca de lo que sucede en el taller, las problemáticas que aquejan a las infancias, situaciones relacionadas con la comunidad donde asistimos y también como un espacio de catarsis y reflexión a nivel grupal como también personal. Suceden situaciones que muchas veces nos sobrepasan a nivel individual, que nos movilizan y otras veces que rozan la angustia. Asistir al barrio en pleno invierno y encontrarnos con nuestros niños/as descalzos o desabrigoados, que nos cuenten algunas situaciones que viven donde ellos quedan expuestos o sus familias como, por ejemplo, cuando algún familiar es arrestado y relatan en primera persona la escena que vivieron de la policía entrando a sus ranchos. Como esa vez que, frente a una actividad sobre la familia, una de las niñas nos relata las situaciones de violencia que su abuelamamá había vivido. La postal que nos ofrece el Volca despierta un sinfín de emociones muy difíciles de procesar, no solo por la basura desparramada por todos lados, también por el olor que cubre el aire y las condiciones de extrema vulnerabilidad en las que se encuentran viviendo las personas del lugar, los/as niños/as rebuscando entre los cúmulos de desechos o subidos a los carros a tracción a sangre. Son diferentes situaciones con las que nos topamos que nos movilizan, por lo que muchas veces los espacios de reunión sirven de escucha y contención grupal. Por lo general, quienes asisten por primera vez vuelven con mucha carga de angustia, por lo que también es un proceso que lleva su tiempo acomodar. Nos moviliza el deseo por algo mejor, por transformar esa realidad que nos parece dolorosa, pero para desear tenemos que atravesar el umbral de la angustia que conlleva enfrentarnos al mismo.

A su vez, contamos con bitácoras donde volcamos todo lo acontecido en las reuniones y en el taller, además de otra para cuando realizamos capacitaciones, jornadas y cursos, para socializar por si alguna no pudo asistir. Asimismo, están las bitácoras personales donde cada una expresa lo que vivió y como se sintió al respecto. Estas son herramientas que hemos ido construyendo a lo largo de estos años, que nos sirven para trabajar aquellas emociones que nos genera el taller, para que podamos continuar en nuestra tarea. Por otro lado, contamos con espacio de supervisión junto a nuestra directora y otros profesionales para trabajar los malestares que nos despierta.

En este sentido, hemos separado las labores al interior del grupo en tres subgrupos: de Finanzas, que se ocupa de la administración del dinero, compra de elementos necesarios para el taller, la merienda y pasajes de colectivo; de Bitácoras, quienes se encargan de escribir lo ocurrido cada sábado y en cada

reunión; y de Audiovisuales, quienes se ocupan de guardar las actividades y las producciones de videos y fotos cuando es necesario.

Actualmente² el GTB cuenta con veintidós participantes, de la carrera de la Licenciatura en Psicología y de la Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico. No siempre asistimos todas, pero tenemos como regla un mínimo de seis personas por sábado, ya que por la cantidad de niños y niñas que asisten -que muchas veces llegan a ser treinta- es necesario ser varias. Hace algunos meses se presentó un nuevo Proyecto de Extensión³ para que el próximo año se dé continuidad, ya que con el que contamos actualmente finaliza en los próximos meses.

Es muy importante ubicar que la dinámica propia del espacio no se dio en un a priori, si no que da cuenta de un trabajo continuo durante varios años, con aciertos y desaciertos, pero que gracias a la continuidad en el tiempo se pudo ir edificando y constituyendo. En este sentido, toda la experiencia que es relatada en esta sistematización, debe ser leída de manera diacrónica e histórica, aunque en el análisis podrán encontrar momentos sincrónicos para dar cuenta de lo que se busca visibilizar acerca de la incidencia de la ESI en los procesos de subjetivación de las infancias. Pero estas no serían posibles sin un trabajo continuo y enlazado en el tiempo, donde la dinámica del mismo fue modificándose en pos de mejorar cada encuentro, y donde fuimos construyendo un espacio de escucha y contención donde las infancias puedan ser alojadas y se sientan seguras para acudir a nosotras si eso fuese necesario, tal como ha ocurrido varias veces, como a fines del año 2022 cuando una niña de once años nos contó, mientras nos dirigíamos al taller luego de ir a buscarla, sobre una situación que vivió con un vecino mayor que ella donde sufrió abuso por parte del mismo. En ese momento nos comunicamos con la CAAC, con los centros de salud y la escuela donde la misma asiste, y supimos que ya se había accionado en el caso, había una denuncia radicada y la niña estaba siendo asistida por un equipo del centro de salud San Martín.

Posiblemente la dinámica actual de funcionamiento del taller sufra modificaciones en el porvenir, las cuales serán bienvenidas siempre que las mismas sirvan para crecer, apostando a que este espacio pueda seguir construyendo una escucha comprometida por y para la prevención y promoción de todos los derechos que se encuentran cotidianamente vulnerados en los/as niños/as que concurren a nuestro taller.

² Junio de 2023

³ El mismo fue aprobado en junio de 2023, obteniendo el primer lugar en orden de méritos entre los demás proyectos aprobados dentro de UADER, con un puntaje del 82,8.

Análisis de la experiencia

Encontrarnos en el Taller

La puesta en escena dentro de un taller se da de formas más distendidas y descontracturadas. El taller aparece como una alternativa en el aprendizaje, nos abre la posibilidad de un aprender-haciendo, de poner en juego nuestro cuerpo y nuestra mente para llegar a nuestros objetivos. Los lugares dentro de esta modalidad se desdibujan, el saber no está puesto en unos pocos, si no que circula entre los participantes. El aprehender se da en forma dialéctica, el conocimiento, los aprendizajes, la experiencia se construyen grupalmente. A decir de Maya Bentacourt (2007) el taller aparece como otro estilo posible de relacionarse entre docente y alumno, entre orientador popular y la comunidad. Los aportes personales, las reflexiones, los saberes populares, las emociones juegan un papel privilegiado dentro del taller, son quienes se ponen en juego en la dinámica del mismo.

“El taller se autoproclama como un espacio a contracorriente, aportador de aire a las asfixiadas clases ortodoxas, que desde la inauguración de la educación formal se resisten a innovar” (Páez, 2017, pág. 106) nos dice Mariana Paez, haciendo alusión a las diferencias que nos encontramos entre la metodología áulica, escolar, de docente-alumno y el taller, donde la comunicación se vuelve más fluida y el intercambio aparece como la fuente de conocimiento.

Comparada con la EIS impartida en la escuela, la EIS fuera de la escuela permite crear un espacio más informal y flexible que el que sería posible en la escuela, con el potencial de trabajar con grupos de aprendizaje más pequeños, horarios de clase más extendidos, una impartición más variada y creativa del currículo, y una mayor interacción entre los estudiantes. También permite reunir a niños y jóvenes con experiencias de vida similares o que viven en el mismo contexto, especialmente aquellos marginados, ofrecerles una EIS adecuada a sus necesidades específicas, y alentarlos a formar redes de apoyo mutuo (UNFPA, 2020, pág. 10).

Las actividades en el taller tienen la posibilidad de volverse recreativas, de que el juego y el despliegue de la imaginación aparezcan a la orden del día, permitiendo que el conocimiento encuentre caminos más placenteros para desarrollarse y la apropiación del mismo sea de manera creativa. Lo lúdico se vuelve un camino propicio para esta tarea. En nuestro taller, el dibujo se vuelve nuestra carta maestra, aparece la posibilidad de utilizar una hoja en blanco, lápices, fibras y crayones como un medio de expresión, un recurso imprescindible al que acudimos cada vez que lo amerita. Tiene la ventaja de poder ser utilizado en cualquier lugar: tirados en la cancha de básquet bajo el sol de invierno o en el piso de la CAAC. Muchas veces funciona como cierre de actividad, otras como el eje de la misma. Nos permite conocer del mundo de los/as niños/as, su fantasía y su realidad, o la mezcla de ambas, como aquella actividad realizada en octubre de 2022, donde trabajamos los roles de género y llevamos diferentes imágenes de hombres y mujeres realizando tareas del hogar como lavar los platos, cocinar, limpiar la casa, hacer las compras, entre otras, con la intención de que cada uno/a saque un dibujo, lo observe y lo represente en un dígalos con mímicas, para que luego sus compañeros/as lo adivinen y podamos conversar al respecto.

Luego, les dimos un segundo dibujo de una casa vacía para ser completada con los roles que cada miembro ocupa en las tareas de su hogar.

Varias cosas salieron como resultado de esta actividad: algunos comentaban que solo su mamá era quien cocinaba y limpiaba, otros que sus hermanas mayores lo hacían, ya que también eran quienes los criaban, y en otros casos apareció que las tareas eran repartidas, y que incluso algunos de ellos/as las hacían como poner la mesa, tender sus camas y salir a hacer las compras, o incluso acompañar a sus padres a recorrer el Volcadero. A través del dibujo nos abren una ventana y nos invitan a conocer un poco más sobre sus vidas, sus quehaceres, sus gustos e intereses como también sus malestares.

La modalidad del taller también nos permite reinventar las reglas continuamente. La participación activa de todos sus miembros (Ander-Egg, 1991) influye en el devenir de cada encuentro, ya que no siempre se dará igual uno tras otro, sino que es desde lo que acontece en cada uno de ellos que el taller se diagrama, aprendemos a través de la experiencia que se construye conjuntamente (Ander-Egg, 1991). En este sentido, lo que trabajamos es lo que tiene que ver con el entorno más inmediato (Ander-Egg, 1991) de los/as niños/as, como también lo que sucede al interior del grupo. Es así que cuando dimos comienzo al taller del año 2022, en abril del mismo, nos encontramos con que había muchos niños y niñas de varios barrios, donde surgía una disputa territorial acerca de la pertenencia de cada uno. Ante este emergente, que obstaculizaba el desarrollo del taller ya que se volvía una resistencia visible entre los/as niños/as que preferían volverse a sus casas antes que estar “con tal que es del barrio tal”, planificamos una serie de actividades, a lo largo de todo el mes, en las cuales debían realizar actividades de cooperación como carreras de obstáculos u otras en las que debían trabajar conjuntamente. Al finalizar el mes, comenzamos a ver cómo algunas asperezas eran limadas, algunos/as llegaban y veían a su compañerito/a y se alegraban de su presencia, como aquella niña del barrio Mosconi que cuando ve a su compañera del barrio Balbi sale corriendo a abrazarla al grito de “¡Amiga!”. Y de esta manera pudimos lograr una mayor integración entre los participantes.

Asimismo, nuestro taller tiene ciertos momentos instalados a modo de ritos que cumplimos para un mejor ordenamiento del mismo. Los ritos nos permiten realizar acciones reguladas (Páez, 2017), ordenan el acontecer, le dan sentido a cada paso realizado, simbolizan aquello que parece tan simple o intrascendente, para volverse una pieza crucial en el armado del espacio. En primer lugar, realizamos la recorrida habitual en cada uno de los barrios para buscar a los/as niños/as que asisten con nosotras. Este es un momento muy importante para nosotras y la vida del taller: es el tiempo que tenemos para conocer dónde y cómo viven, ver sus casas, la cuadra donde salen a jugar, las calles que recorren diariamente, los vecinos que hacen a su vida social, también nos permite conversar con sus familias, conocerlos y que nos conozcan, contarles que somos “las señas de los sábados”, que el taller tenga rostros y nombres, charlar sobre situaciones puntuales que suceden o datos importantes a tener en cuenta para cada niño/a, recurso que nos ha servido durante todos estos años ante la emergencia de situaciones puntuales. Así pudimos conversar con la mamá de una niña con discapacidad que asistía al taller, para que nos cuente un poco sobre su vida y su rutina, ya que nos pasaba que se volvía muy dificultoso que se integre al

espacio ya que, al momento de desarrollar las actividades, ella prefería irse al parque, descalzarse y pasarse la tarde arriba de los toboganes, lo que implicaba que una de nosotras tenga que quedarse solo con ella y que algunos/as niños/as la sigan a los juegos. Conversando con su madre, nos supo dar algunas recomendaciones de cómo lograr que se interese por el espacio, lo que comenzamos a implementar y para mediados de año, ella respetaba cada uno de los momentos del taller.

Una vez que nos reunimos todos, aparece el momento de caldeo o deshielo (Páez, 2017), que hace referencia a *“ponerse en movimiento de manera creativa”* (Páez, 2017, pág. 108), para esto generalmente hacemos una ronda entre todos/as, tomados de las manos, introducimos algunas dinámicas de movimiento o simplemente nos sentamos para charlar. Esto nos permite también que los/as niños/as no corran por todos lados o se dispersen, o muchas veces, no se vayan directo a la plaza que se encuentra a pocos metros de la CAAC.

Varias de las técnicas de caldeo comienzan con una disposición circular, de pie o en el suelo. Las referencias son a las miradas que pueden ser dirigidas a todos los integrantes sin excepción; a la energía que concentra este tipo de formación característica en los rituales performativos – como los cantos, danzas circulares– de tiempos inmemoriales; a la ausencia de jerarquías; la horizontalidad en la palabra (Páez, 2017, pág. 110).

Luego, se da el momento de la producción (Páez, 2017), en el cual damos inicio a la actividad pensada para el día. Es un momento de mucha riqueza, de intercambios, de juegos. También es un momento de resistencia ya que, según la propuesta, hay quienes se quedan, hay quienes eligen retirarse, o también hay quienes prefieren sabotear el encuentro. Ha sucedido que, si la actividad no les gusta o moviliza cuestiones difíciles de soportar, salen afuera de la CAAC y tiran piedras al techo de chapa, en un intento por alborotar a quienes nos encontramos dentro del lugar.

En este momento de producción el cuerpo se pone en juego: saltamos, corremos, bailamos, dibujamos. Otras veces, aparece el momento de conversar: charlamos sobre una imagen o palabra disparadora. Se explicita aquello implícito, las técnicas a utilizar nos permiten sacar a luz ideas, sentimientos, prejuicios, concepciones sobre una amalgama de situaciones. A veces las dinámicas apuntan a trabajar las emociones, lo que implica un despliegue y ebullición de las mismas, otras veces se dirigen a poner en juego la creatividad, como inventar historias y dibujos, en otros casos implican el trabajo grupal, el juntarse con otro y ponerse de acuerdo ante una tarea, o también a reflexionar sobre algunas ideas arraigadas en lo personal pero también en lo cultural, como en el año 2018 que realizamos una actividad llamada “Mito o Verdad” donde leíamos una serie de frases acerca de la violencia de género como *“Si le pegan a una mujer y no se va, es porque le gusta que le peguen”*, *“los celos son amor”*, *“si el bebé llora, es culpa de la mamá”*, prejuicios ante los cuales muchas niñas coincidían como de que seguramente la mamá no le dio de comer y por esa razón el bebé lloraba, o que si no le gustara esa violencia, ya se habría ido de la casa. Este es un momento que nos permite observar aquello que acontece en cada niño/a, en sus familias y también en sus barrios. A través de las diversas dinámicas salen a la superficie aquellas cosas que los movilizan, afectan, inquietan y también aquello que les gusta e interesa.

Terminada la actividad, aparece el momento del plenario (Páez, 2017), de reflexión y de dar cuenta de aquello que aconteció en la producción. A veces es el momento del dibujo o de pintar, como cuando en agosto de 2021 les llevamos varias figuritas recortadas en blanco y negro de personas de todas las edades y varios animales, con la intención de que cada uno/a arme su casa con los integrantes de la misma, sean familiares o también animales, para luego de esto finalizar pintando cada una. El objetivo de esta actividad era que puedan compartirnos con quienes vivían, ya que un factor importante a tener en cuenta es que viven en casas/ranchos/casillas donde conviven muchas personas, ya sean madres, padres, hermanos/as, tíos/as, primos/as, abuelos/as, entre otros. Otras veces es el momento de la producción artística, como cuando en octubre de 2022, luego de presentarles diferentes mujeres que hacen a la historia de nuestro país, en un intento por desmitificar las ideas de que los próceres siempre fueron hombres, y ubicar que grandes mujeres forman parte de la historia, los/as invitamos a bailar a modo de TikTok la canción “Twist el Mono Liso” de María Elena Walsh. Así también son momentos de colectivizar las producciones, como en septiembre de 2022 que les propusimos que, en grupos de cuatro o cinco participantes, plasmen la historia de vida de un personaje inventado por ellos/as, utilizando revistas, marcadores y lápices, en el eje que trabajábamos en ese momento que era el de los roles de género, para que al finalizar cada grupo le cuente a los demás sobre aquello que habían creado. Y en otros momentos, se da la reflexión, donde charlamos sobre lo trabajado.

Y, por último, el momento del cierre (Páez, 2017), que en nuestro taller ha cobrado un valor significativo, ya que es cuando repartimos la merienda y vamos a jugar unos minutos al parque, antes de acompañarlos a sus casas nuevamente. La merienda surge como una demanda por parte de los/as niños/as en 2018 cuando comenzábamos el taller y nos hablaban del hambre que tenían. Se convirtió en algo indispensable, hemos ido probando diferentes meriendas como galletitas, frutas o comida más saludable, pero siempre intentamos que la misma no falte.

Citando a Agustín Cano (2012), el taller pensado en la metodología de la educación popular es:

un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

Dispositivo entendido como aquel que dispone a..., que nos permite actuar sobre determinadas problemáticas de forma concreta y precisa, con estrategias direccionadas al cambio. Un dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye lo discursivo y lo no discursivo (Agamben, 2011), que cuenta con una función estratégica concreta y se inscribe en relaciones de poder (Agamben, 2011), y en este sentido resultará del entrecruzamiento entre el poder y el saber. *“Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan”* (Agamben, 2011, pág. 250).

En este sentido, las relaciones de poder y de saber se ponen en juego constantemente: al inicio del taller por el año 2018, nos parecía que éramos nosotras quienes debíamos llevarles un supuesto saber o conocimiento acerca de la violencia de género, de cómo nos vinculamos y respecto a la ESI. Pero con el correr de los días, a medida que cada taller era desarrollado, notábamos que el saber es un bien que circula entre todos los participantes del taller, que muchas veces éramos nosotras las que nos quedábamos sin saber qué decir o nos dábamos cuenta que algunos prejuicios tan arraigados culturalmente, nos atravesaban e influían en nuestra labor. De alguna manera fue darnos cuenta que no éramos las iluminadas que llevaban la verdad absoluta, y que primero era necesario correrlos de ese lugar absolutista para dar espacio a la circulación de los saberes y permitir que ellos/as puedan apropiarse de este espacio. Nos pasaba a diario que nos movilizamos ante la idea de que nuestros/as niños/as circulen tan ariosamente entre los cúmulos de basura o que nos relaten sus idas al Volcadero junto a sus familias, como quien cuenta que sale a pasear a la plaza. Como aquella tarde que nos dirigíamos al playón (cancha de básquet) para dar inicio al taller y un niño tira al suelo un papel de caramelo, a lo que le digo que no tire la basura al piso, que no está bueno hacerlo. Al segundo entendí lo absurdo de mi comentario, más aún cuando me mira y me dice “Pero seño, si está todo lleno de basura”.

Nos llevó un largo proceso, charlas, debates internos al grupo y también muchas discusiones poder entender que para ellos/as, eso forma parte de su rutina diaria, es su sustento económico y una realidad que no podemos revertir de un día para el otro, y sin caer en una romantización desmedida de la vulneración de sus derechos, entendimos que forma parte de su cotidianeidad y era algo que aparecería cada vez que vayamos. Que puedan apropiarse del espacio, nos permitió que el protagonismo sea un lugar vacío a ser ocupado cada vez por diferentes personas, pero que todos/as tengan la posibilidad de ser parte del taller. Y de esta manera, ese punto de partida nos sirvió de empuje para que el taller se vaya modificando a medida, encuentro tras encuentro y año tras año, cambiando las formas de desarrollarse, los modos de organizarnos y estableciendo los ritos que nos ordenan, pero sin dejar de lado los objetivos que nos atraviesan desde el comienzo: habilitar espacios de trabajo, escucha y contención ante los malestares de las infancias; identificar fases tempranas que generan y refuerzan prácticas violentas hacia las mujeres y las distintas identidades de género; abogar por los derechos de las infancias y adolescencias que forman parte de nuestro espacio; trabajar a partir de los lineamientos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral todas las problemáticas concernientes al cuidado del cuerpo, la prevención de la violencia y abuso, entre otras.

Sobre aquello que Emerge

“El emergente” puede ser una palabra, una frase, un gesto, algo que sucede... que conecta o remite a algo que ocurre en el latente grupal, una situación que está viviendo el grupo en esos momentos. “Lo que emerge”, es decir lo que trata de hacerse evidente, lo que pugna por salir a flote, es esa situación a la que ahora, gracias al emergente, podemos acercarnos, podemos empezar a “ver”, a “leer”, y entenderla al menos hasta el punto de poder hacer una hipótesis que comunicar al grupo.

Nos parece importante esta distinción, porque mientras que “el emergente” sería algo más acotado, recortado –indicador, signo, decíamos-, algo visible en el nivel manifiesto, “lo emergente” es lo latente que ha producido ese emergente, es decir, una situación que vive el grupo (Cifuentes, Suárez, Suárez, & Tarí, 2014, pág. 3).

Los modos que actualmente tenemos de pensar, planificar y organizar las temáticas a ser trabajadas y las actividades-técnicas a ser utilizadas, no fueron siempre de esta manera. En los inicios, por el año 2018, nos encontrábamos bastante dispersas y un tanto perdidas respecto a qué trabajar puntualmente. Como era el primer año del taller, el grupo estaba en formación e incluso el espacio que diseñamos se encontraba en plena construcción. Teníamos en claro nuestros objetivos y lo que buscábamos trabajar, a saber, la problemática de la violencia de género y la Educación Sexual Integral. Pero a la hora de ordenar lo que haríamos, para ser honestas, armábamos actividades en lo que vulgarmente sería “en el aire”. Pensábamos qué era lo que nos interesaba trabajar, buscábamos actividades al respecto y las llevábamos al taller. Nos encontrábamos con que muchas veces, no parecían ser del interés de los/as niños/as que participaban del espacio, por lo que nos empezamos a repreguntar acerca de qué pasaba. Luego de largas charlas y debates entendimos que el punto del taller no era trabajar lo que a nosotras nos interesaba, si no aquellas problemáticas que los/as niños/as nos traían y aquello que a ellos los interpelaba. Fue así que, principalmente al comienzo del 2019, comenzamos a hacer uso de la categoría de “Emergente”, tomada de la Psicología Social, para ordenar el quehacer. A su vez, entendiendo que una problemática no se la puede trabajar completamente en un encuentro, establecimos ejes mensuales a partir de los emergentes que detectábamos.

Pero si lo que surge en el nuevo emergente nos lleva a pensar algo nuevo acerca de nuestro esquema estamos obligados a rectificarlo, en caso de que sea necesario. Esto plantea la idea de la honestidad científica o del coraje científico del terapeuta, la necesidad de romper una estructura interna y de enfrentarse con una nueva (Pichón-Riviere, 1985, págs. 99-100).

En este sentido, el taller se comenzó a ordenar de otra manera, las actividades se volvían más interesantes para los/as niños/as e internamente al grupo nos sirvió para saber por dónde direccionar el trabajo, cuáles eran las problemáticas que mayormente afectaban a las infancias del taller y como podíamos tanto acompañarlas como trabajarlas, acerca de qué actividades planificar y también para saber hasta dónde éramos capaces de llegar y soportar, siendo conscientes de que como estudiantes existen algunas problemáticas muy complejas para las cuales no estamos capacitadas a trabajar. En estos casos puntuales, siempre coordinamos el trabajo junto a las profesionales de la CAAC y nuestra directora, para no caer en acciones iatrogénicas y tampoco exponernos ante algo que no sabemos manejar. Así fue en dos oportunidades puntuales, una de ellas a mediados de 2019 cuando una de las niñas le comenta a una de nuestras compañeras que su primo, pocos años más grande que ella, jugaba a “tocar la cola”. En este caso, siendo coherentes con nuestras posibilidades, decidimos hablar con las profesionales, la coordinación de la CAAC y nuestra directora para ver qué podíamos hacer. De esta reunión surge como estrategia la de realizar lo que se llamó “Salidas de captación”, las que consisten en acercarnos a los

hogares de las familias donde viven los/as niños/as que participan del taller, hacernos conocer y establecer algún vínculo más cercano con ellos, generar mayor confianza para con nosotras, pequeñas visitas periódicas en las cuales también podamos recolectar datos e información pertinente de cada uno/a. En ese momento, se priorizó acercarnos a las familias de estos niños puntuales, pero con el tiempo esto se fue trasladando a las demás familias. Claro que esto lo hicimos en conjunto con las profesionales y otras personas que conforman la CAAC.

La otra situación fue a principios del año 2022, cuando la producción de un dibujo de una de las niñas nos alertó: la actividad consistía en trabajar las percepciones que cada uno tenemos de nosotros mismos, por lo que en una hoja con la silueta en blanco de un niño/a, debían completar según como cada uno/a se percibiera. Nos alertamos ya que la niña toma su dibujo y remarca de manera notoria la zona genital, a la vez que le contaba a una de nuestras compañeras acerca de un amigo del papá, que tenía una moto y le pegaba a su novia. Ante esta situación, entendiendo que el dibujo pensado en nuestro contexto y encuadrado en nuestra labor cobra una significación muy importante, decidimos comentar lo sucedido a las profesionales de la CAAC, quienes continuaron ocupándose de la situación y nosotras reforzamos las salidas territoriales o de captación, para alimentar el vínculo con las familias y poder estar al tanto de lo que viven. Además de plantear trabajar estas situaciones junto a la Comisión de Salud que conforma la CAAC, junto a los espacios de supervisión que tanto necesitábamos. A su vez, sumarnos a cursos y capacitaciones que trabajen la temática de la violencia de género y la ESI más profundamente.

Estos emergentes nos sirvieron para elaborar estrategias concretas para trabajar con las infancias y la comunidad. *“Partimos entonces de una idea del emergente como signo, indicador que remite a un proceso de interacción subyacente, efecto, a su vez, de una estructura: la que constituye el triángulo coordinación-grupo-tarea”* (Cifuentes, Suárez, Suárez, & Tarí, 2014, pág. 2), pero la interacción de estos últimos tres no se da de forma lineal, sino que es dialéctica bajo la lógica de la tesis-antítesis-síntesis, tanto de su contenido como en la forma en que va evolucionando y resolviéndose (Cifuentes, Suárez, Suárez, & Tarí, 2014). En este sentido, aparece el continuo de estructura-desestructura.

De esta manera, los emergentes pasaron a ser nuestros aliados a la hora de planificar cada taller. Ya no llevábamos actividades porque si, ni actuábamos a tientas, sino que comenzamos a ordenarnos en nuestro accionar. Generalmente, cuando inicia un nuevo año de taller se realizan actividades de presentación y de reencuentro, algunas veces disparadoras para dar cuenta de en qué situación grupal y comunitaria nos encontramos, y acerca de cómo están los/as niños/as que participan del espacio. A partir de esto, tomamos aquellas problemáticas que emergen y consideramos pertinentes a trabajar en nuestro taller, y elaboramos ejes que, por lo general, duran un mes aproximadamente, dependiendo de si vemos que la temática se pudo abordar o no.

Durante el mes de abril de 2019, dando inicio al taller de dicho año, comenzamos haciendo actividades de presentación y cooperatividad, apuntando a que se establezcan vínculos entre los/as niños/as y con nosotras. Durante las mismas, nos encontramos con que los/as niños/as no se escuchaban y en su lugar se insultaban mucho, peleaban, se golpeaban ante una mínima pelea y no prestaban atención a lo que les

decíamos, por lo que se volvía muy difícil desarrollar el taller. Notábamos que, ante cualquier conflicto, discusión o desacuerdo, recurrían a los golpes y los insultos, e incluso frente a la frustración las reacciones siempre iban por el camino de la violencia. La ira, el enojo, la tristeza aparecían en primera fila, tanto en nuestro espacio como en otros talleres que se desarrollaban en la CAAC como el de apoyo escolar donde asistían muchos de los niños/as que asistían al nuestro.

Frente a estas situaciones, decidimos empezar a trabajar con el eje de las emociones, algo que año a año volvemos a trabajar ya que es algo recurrente que vuelve a emerger. De esta manera, empezamos por una actividad llamada “La ruleta de las emociones”. En primer lugar, les presentamos cuatro caritas en forma de emojis de Tristeza, Enojo, Alegría y Enamoramiento, en forma de carteles. Frente a estos, buscamos que puedan identificar a qué emoción refería cada cartel, que nos cuenten sobre estas y en qué momento las perciben en ellos/as mismos. Luego, en un segundo momento, poder elaborar conjuntamente qué podemos hacer cuando estas emociones emergen. Para esto armamos una ruleta que debían completar en grupo acerca de cosas que les hacían sentir bien cuando alguna emoción negativa aparecía. Así poner opciones ante la emergencia de estas emociones para no agredir, ni lastimarse a sí mismos o a terceros.

Pero la actividad no resultó como esperábamos, algunos/as niños/as la realizaron con ánimo mientras que otros se dispersaban o se iban del taller. Al momento de identificar cual era cada una de las emociones, se mostraron con buena predisposición, pero cuando debían dar cuenta de estas en sus experiencias personales, reaparecía el enojo. Trabajar lo emocional siempre conlleva tocar los finos hilos de nuestros sentimientos y muchas veces eso genera alboroto. E incluso, volvían a los golpes e insultos.

Entendimos en ese momento que no era tiempo aún de trabajar el eje de las emociones, y en su lugar decidimos ir por el eje de Violencia, para poder entender qué era lo que ellos/as concebían sobre esta. Para ello, planteamos una primera actividad que consistía en dividir en dos grupos, en el que se buscó charlar a partir de preguntas disparadoras acerca de lo que entendían por violencia, para luego hacer una puesta en común entre todos y escribir y dibujar en afiches lo trabajado.

De esta actividad surgieron varias ideas interesantes respecto a la temática, las cuales, luego de charlarlas, se armaron dos afiches grupales con algunas ideas como resultado de la misma, como que la violencia puede ser verbal y física, golpear a las infancias o tratar mal a los padres, lastimarse entre pares, que robar, matar, apuñalar también entran en esta categoría. Y ante estas situaciones, aparecían ideas acerca de cómo revertirla, como *“No faltarle el respeto a la mamá”*, *“No gritarle a los nenes y a las nenas”*, *“Respetar a los demás”*, *“No dejar tocar las partes íntimas del cuerpo”*, *“No abusar”*⁴. Fue una actividad muy fructífera que nos permitió dar cuenta acerca de dónde estábamos posicionadas con respecto a lo que a los/as niños/as les sucedían.

⁴ Particularmente sobre este término, en su mundo simbólico “abusar” significa golpear y/o maltratar a las infancias.

A decir de Pichón-Riviere (1985), lo que aparecerá en un primer plano, para nosotros, será un proceso que tiene una determinación interna, y aquello que emerge estará condicionado por la actitud del operador (o analista) frente a la relación que se establece con el sujeto. La lectura que hagamos respecto a eso que emerge, la interpretación que elaboremos sobre aquello que *sale a la superficie* estará influido por nuestros imaginarios, los que también se ponen en juego constantemente en la grupalidad.

Es obvio que el emergente es el material a partir del cual trabajamos. El material con el que tratamos de entender y pensar al grupo. Pero un emergente es un recorte significativo de lo manifiesto que nosotros efectuamos dentro de un encuadre. Digamos que en ese nivel manifiesto de lo EXISTENTE, o sea lo que vemos u oímos del grupo que tenemos delante, rescatamos un hecho significativo que nos llama la atención, lo recortamos, y sabemos por la teoría que eso nos está queriendo decir algo de la latencia grupal (Cifuentes, Suárez, Suárez, & Tarí, 2014, pág. 5).

En este sentido, el grupo construye a través del discurso verbal y no verbal, es decir, a través de la gestualidad, las palabras, las posturas, las emociones, los silencios, diversos tipos de elementos que a través de nuestra observación capturamos en base a nuestra contratransferencia (Cifuentes, Suárez, Suárez, & Tarí, 2014). “Decidimos” tomar eso como significativo. Y en base a esto, diagramamos los pasos a seguir. A veces le damos al punto exacto, otras veces erramos el recorrido y nos adentramos en situaciones difíciles de manejar, como en el caso anterior en el que interpretamos que la problemática debía ser abordada desde las emociones, pero nos encontramos con que esto complejizaba más la temática y debíamos ir por otro camino antes de poder trabajar las emociones que la violencia generaba.

Luego de esta actividad, algunas semanas después de seguir trabajando esta problemática, realizamos otra dentro del eje de la Violencia llamada “Violentómetro”, técnica que nos ha servido durante estos años para poder trabajar estas situaciones emergentes. La misma consiste en una larga flecha dividida en tres franjas que indicarían grados de violencia: una de color amarilla, en la cual entraría todo aquello ante lo cual se debe tener cuidado, no necesariamente es peligrosa pero si estar atentos; otra franja de color naranja, que nos indicaría que algo no está bien y debemos tener mucha precaución, estar alertas, en lo posible alejarnos o hablar respecto a eso que sucede; y una tercera franja de color rojo que significa que lo que está sucediendo está muy mal y es señal de mucho peligro, y debemos pedir ayuda. Frente a esta, se les presenta a los/as niños/as cartelitos con diferentes ideas “empujar”, “arañar”, “culpabilizar”, “te grita cosas en la calle”, “ignorar”, “humillar”, “celar”, “amenazar con objetos o armas”, “tocar sin consentimiento”, “encerrar”, entre otras más para que las ubiquen en alguna de estas franjas. En esta actividad, nos encontramos con que los/as niños/as pudieron identificar las situaciones que les compartimos y luego de charlar largo rato, las colocaron en las franjas de manera correcta, identificando los grados de violencia y los parámetros de precaución y alerta que debemos tener frente a algunas actitudes.

Si bien entendemos que la violencia en todas sus vertientes, de género, familiar, institucional, escolar, no se erradican de un día para el otro, ni es tarea sencilla que dichas infancias crezcan alejados de las

mismas, consideramos que son estos momentos del taller en los que podemos dar cuenta que aquello que emergió, que nos habla sobre eso que los inquieta y genera malestar, pudo ser trabajado y en algún punto puesto en palabras, escribirlo para que no los agobie tanto, compartirlo con otros nos ayuda a soportarlo. Tal vez lleve tiempo elaborarlo y poder poner límites a esa violencia, pero ya no nos es indiferente: algo paso en ese niño, comprendió que eso que lo angustiaba está mal, nos hace mal, ahora es posible ubicar e identificar esa violencia, y sobre todo desnaturalizarla para poner algún tipo de límite.

Esa tarde de sábado, frente a las situaciones de violencia que les presentábamos, pudieron hablar y ubicarlas en los grados que se pueden considerar como más y menos peligrosos, sin desatender que todas implican violencia pero que un primer paso es poder identificar su gravedad. Pequeños momentos en los que podemos hablar de transformaciones subjetivas.

Lo imprescindible de la ESI

Al encontrarse en la intersección de la educación y la salud, la educación integral en sexualidad (EIS) es fundamental para lograr avances en lo que respecta a resultados de salud y la igualdad de género. Les proporciona a las y los jóvenes las herramientas que necesitan para tener vidas y relaciones saludables, además de ayudarles a tomar decisiones transformadoras relacionadas con su salud sexual y reproductiva (UNFPA, 2020, pág. 3).

La Educación Sexual Integral es un derecho ganado en los últimos veinte años. Desde el año 2006, con la efectivización de la Ley Nacional N° 26.150, la sexualidad sale del interior del hogar para insertarse en la sociedad como un derecho y una política pública a ser garantizada por el Estado. La analogía solo es figurativa, ya que la sexualidad nunca fue realmente algo que quedara encerrado entre las paredes de una casa, entendiendo que, como seres humanos y sexuados, la misma nos atraviesa en todos los aspectos de nuestra vida. Pensar a la educación sexual desde su integralidad implica romper con los imaginarios que asocian sexualidad a genitalidad, sin dejar a esta de lado, pero ampliando el espectro a una variedad de temas y situaciones que nos implican como personas de derecho. La sexualidad aparece como algo imprescindible en nuestra constitución subjetiva: nos atraviesa desde que venimos al mundo, recorre nuestros modos de vincularnos desde que somos bebés, incluso desde que somos deseados antes de nuestro nacimiento. Deja pinceladas en nuestro devenir subjetivo y nos acompaña en nuestra vida. Pero no es sin conflictos, ya que la absoluta satisfacción pulsional de las mociones sexuales nos genera malestar. Es allí donde la cultura, la sociedad, la familia y la presencia de los otros (y Otro) intervienen para dar un freno a su complacencia absoluta.

La ESI nos permite abordar temas como la constitución familiar, los modos de vincularnos, los cambios que se ven y se sienten en el cuerpo durante toda nuestra vida, desde el momento en que nacemos. Acerca de las emociones, los sentimientos y cómo reaccionamos frente a los mismos. Desde la ESI se nos abre la posibilidad de trabajar el respeto hacia los demás como el respeto hacia uno mismo, sobre secretos que generan incomodidad, a detectar situaciones de abuso y de violencia, sobre nuestros derechos y la vulneración de los mismos. También se puede trabajar lo pertinente a la identidad de

género, la autopercepción y la elección sexual, los roles y los estereotipos de género que recorren nuestras vidas en la cotidianidad, con las infancias se puede abordar desde los juegos, rompiendo los encasillamientos de que ciertos juegos son de niñas y otros de niños, como con los colores y la ropa.

A partir de la sanción de la Ley 26.150 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, se han elaborado diferentes materiales audiovisuales, manuales, guías, capacitaciones y demás recursos que nos sirven para abordar las diferentes situaciones y problemáticas que emergen en nuestro espacio. Según plantea la ley, todo lo que se trabaja en la ESI debe ser desde *“conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral”* (Ley 26150 "Programa Nacional de Educación Sexual Integral", 2006). De todas maneras, nos encontramos con una dificultad que debemos sortear cada vez, la de que todo el material disponible para trabajar la ESI está pensado desde la lógica áulica, para trabajar desde lo escolar y en muchas ocasiones trasladarlo a las familias. Pero en nuestro taller, el aula no se replica, en su lugar nos encontramos con la lógica de la Educación no Formal.

Desde el criterio estructural, se considera que los contextos formales y no formales se distinguen por su inclusión o no dentro del sistema educativo reglado; es decir que, la educación formal sería aquella que iría desde los primeros años de educación hasta los estudios universitarios; y la educación no formal sería aquella que presenta en forma de propuestas organizadas de educación extraescolar (por ejemplo: talleres de costura, cursos de baile, etc.) (Martín, (s.f))

En este sentido, la mayoría de las actividades propuestas dentro de los recurosos son repensadas para adaptarlas a la dinámica de nuestro taller, como el “Semáforo Corporal”, una técnica que nos sirve para que los/as niños/as conozcan las partes de su cuerpo, puedan identificar aquellas que cualquier persona puede ver a simple vista y aquellas que forman parte de su privacidad, como también para proteger y cuidar las mismas, y el cuerpo del otro. También sirve para detectar qué partes del cuerpo pueden recibir cariño como un abrazo, y cuando esto puede volverse algo incómodo o inapropiado. A su vez, sirve para detectar posibles situaciones de abuso. Para esta actividad, la cual hemos trabajado en repetidas oportunidades, llevamos dos figuras humanas en tamaño afiche, de un niño y de una niña, y los invitamos a que, haciendo uso de círculos rojos, amarillos y verdes, puedan colocar en cada parte del cuerpo aquellas partes que consideran privadas, frente a las que hay que estar muy alerta, y aquellas que no habría peligro alguno, a medida que charlamos sobre estas y las situaciones que se les vayan ocurriendo. En este sentido, aparece más apropiado trabajarlos desde la lógica del taller, donde es posible que todos y todas participemos de dichas actividades.

De esta manera, el juego aparece como un recurso imprescindible dentro de nuestro taller. Los/as niños/as despliegan su imaginación a través de diferentes actividades lúdicas que permiten crear una escena que los sustrae de la realidad, pero sin abandonar a esta por completo. Tomando los elementos que conforman la realidad efectiva, podemos construir escenarios, puestas en escena, a través de las cuales trabajar los malestares de las infancias que conforman nuestro taller.

Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Además, sería injusto suponer que no toma en serio ese mundo; al contrario, toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto. Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino... la realidad efectiva. El niño diferencia muy bien de la realidad su mundo del juego, a pesar de toda su investidura afectiva; y tiende a apuntalar sus objetos y situaciones imaginados en cosas palpables y visibles del mundo real (Freud, *El creador literario y el fantaseo*, 1908, pág. 127).

Durante los meses de septiembre y octubre del año 2019 trabajamos algunas cuestiones relacionadas a la autoestima, a la autopercepción y revalorización de las cualidades tanto propias como de los compañeros. Esto surge a partir de algunos emergentes que daban cuenta de cierto malestar entre ellos y para con ellos mismos, críticas, insultos y malos tratos entre sí, pensando en la posibilidad de que puedan mirarse desde otros lugares, saliendo de adjudicaciones y asunciones negativas para consigo mismos y con sus compañeros, para verse desde el compañerismo, la amorosidad y poder valorizar las cualidades que cada uno tiene. Para esto, usamos diferentes actividades que nos permitieron trabajar la temática, como una donde a través de un dado que circulaba en ronda, debían decir algo que les gustara de su compañero/a, para luego pensar en algo que les gustara de sí mismos. Para esto, colgamos carteles con pequeños papelitos que podían ser sacados para que puedan elegir entre la variedad de cualidades, que no fueron puestas azarosamente, sino que son algunas de las que observábamos taller a taller de los/as niños/as, y así que se las cuelguen a modo de collares. Entre ellas estaban “*Soy bueno/a jugando al fútbol*”, “*Soy bueno/a bailando*”, “*Soy bueno/a pintando/dibujando*”, “*Soy buen/a amigo/a*”, “*Soy bueno/a en la escuela*”, “*Soy bueno/a con los animales*”, “*Soy responsable*”, “*Soy respetuoso conmigo y los demás*”. Otra actividad, fue la de “Las máscaras”, donde los invitamos a que, en un cartón en forma circular, plasmen caretas como a ellos/as más les guste, haciendo uso de lápices, marcadores, crayones, purpurina, papelitos de colores y demás. La idea era que puedan inventarse personajes a través de las máscaras que ellos quisieran ser, o bien que armen una careta como ellos/as creen que son. Jugar de alguna manera con su identidad.

Es así que, a través del juego, lo lúdico, las dinámicas grupales vamos introduciendo maneras de trabajar el malestar que los aqueja, las dudas que se les presentan, los emergentes que aparecen cada vez. A través de la ESI podemos hacer surgir temas que pueden inquietar, generar preguntas que puedan incomodar, en el sentido de que nos lleven a replantearnos, a repreguntarnos sobre aquello que suponemos como verdad absoluta. Pues la sexualidad siempre inquieta, y encontrarnos frente a esta nos deja perplejos.

Fue así que, en octubre de 2021, trabajamos una actividad de la que surgieron varios emergentes que nos permitieron continuar los siguientes talleres. La misma consistía en un dado gigante, de diez caras, que en cada una de ellas estaban pegadas diferentes imágenes con personas, hombres y mujeres, haciendo diferentes actividades. Había de mujeres cocinando, hombres limpiando la casa, niños haciendo compras, hombres maquillándose, mujeres jugando al fútbol, entre otras. La dinámica consistía

en que, en ronda, debía cada uno de ellos/as tirar el dado y que de acuerdo a la imagen que quedaba arriba de todo, debían conversar sobre qué les parecía. Cuando apareció la imagen de la mujer cocinando, todos/as coincidían en que sus mamás hacían la comida, interrogados sobre si alguien más de sus familias lo hacían, algunos/as decían que sus hermanas más grandes o sus abuelas. Cuando aparece la imagen del hombre limpiando, algunos chicos nos decían que eso solo lo hacían las mujeres y que ellos no eran de limpiar sus casas, aunque otros contaban que a veces sus papás lo hacían.

Pero la novedad se dio cuando, luego de que uno de los varones de doce años tirara el dado, apareció la imagen del hombre maquillándose. Esto generó incomodidad entre el grupito de varones que se encontraban con él. Risas y burlas surgieron. Chistes respecto a que los hombres se maquillen no faltaron. Comenzaron a decirnos que esas cosas eran de mujeres, que no son cosas que ellos hagan y que jamás lo harían. Que seguramente la persona que lo hacía era “*un trava*” como ellos lo nombraron. Una actividad donde surgían cosas de la cotidianeidad y que, dentro de los parámetros de nuestro taller, venía siendo tranquila, se trastoco frente a una imagen de un hombre que se pasaba una brocha de maquillaje por la cara. Se incomodaron frente a la idea de que alguien de su mismo sexo biológico pudiera estar llevando adelante ese acto. Nosotras comenzamos a introducir algunas preguntas, como que por qué debería ser una persona trans, si alguien que se consideraba dentro del género masculino no lo podía hacer y que, en todo caso, si la persona era trans, ¿Qué problema habría? Preguntas que respondían desde el chiste.

La ESI nos permite abordar estos temas de forma grupal, poniendo en duda lo establecido y haciendo temblar los prejuicios que nos atraviesan. Nos permite crear lazos, vincularnos con las infancias desde el juego y que a través de lo lúdico podamos trabajar lo incómodo, lo inquietante y que también sirva para la exploración, el conocimiento, la puesta en valor de algunas cosas y para detectar aquellas vulneraciones que no son fácilmente observables. Trabajar desde el juego siempre será la vía regia más fructífera cuando de infancias se trata. Y la ESI aparece como una herramienta imprescindible para esta tarea.

La subjetividad, los procesos de subjetivación... ¿las transformaciones subjetivas?

Cada sábado de taller, cada encuentro que acontece con los/as niños/as es único e irrepetible. Aunque existan los ritos antes mencionados que ordenan cada encuentro, una suerte de momentos puntuales que atravesamos en el taller, y aunque año tras año emerjan problemáticas que tienden a repetirse como un ciclo donde el fin parece tan lejano, cada tarde que pasamos con ellos está cubierta por lo inesperado, aquello que se nos escapa aunque planifiquemos todos los detalles a tener en cuenta, aunque pensemos en todas las posibles situaciones que puedan aparecer o creamos que tenemos de antemano las respuestas que vamos a recibir a nuestras propuestas, debemos dejar una ventana abierta para que aparezca lo fortuito de cada encuentro.

Es que allí donde creemos tener todo planificado y controlado, es donde lo subjetivo de cada uno/a de ellos/as se mete por las hendiduras, florece como las flores que por rebeldía se meten entre las grietas del asfalto. La subjetividad, el sello, la marca, la impronta que cada uno/a trae consigo son las pinceladas que dan los toques finales a nuestra pintura. Es en ese encuentro que se da entre todos/as los/as que participamos del taller, que los engranajes se ponen en funcionamiento y la máquina comienza a andar. Así ha sido desde los comienzos, los cambios y las transformaciones se han ido dando en forma espiralada, espiral del que nadie salió ileso, pues nosotras también ponemos en juego nuestra subjetividad y la misma va sufriendo -no necesariamente por lo doloroso- cambios.

Pensar en términos de subjetividad nos permite pensarnos como sujetos sujetos... ¿a qué? A los otros, a nuestra cultura, a nuestra historia, a la sociedad que nos aloja -o expulsa-, a nuestras decisiones y responsabilidades. Pensar en términos de subjetividad implica pensarnos en movimiento, siendo dinámicos, entendiendo que no somos desde la individualidad que nos piensa en términos de seres cerrados. La subjetividad es a constituirse, es un devenir histórico y constante que nos permite la transformación.

Guattari (1995) nos plantea que la subjetividad no se concibe como algo cerrado y hermético, nos habla de los procesos de subjetivación, que implican una variada gama de instituciones: la familia, la comunidad, el mercado, el Estado, y demás. Además de que *las subjetividades* -en plural- implican pensar en lo actual, en que cada época produce sus propios modos de subjetivación. Este es un punto importante a tener en cuenta, tanto para la lectura de este escrito como para la comprensión de lo que aquí se busca transmitir: las problemáticas que afectan a las infancias que forman parte de nuestro taller, no están aisladas de estos modos de producción subjetiva epocal. La violencia como respuesta, los malos tratos, los insultos, los golpes como vehículos para vincularse, son modos de reaccionar que van mucho más allá de los/as niños/as que asisten al taller. Las situaciones de vulnerabilidad a la que tanto ellos/as como sus familias están expuestas, hablan de formas de organización social que no los tuvieron en cuenta, que los dejaron en el margen. Y esos son factores que influyen en los procesos de subjetivación. Como nos dice Silvia Bleichmar (2007) *“la producción de subjetividad hace a un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico, potable socialmente”* (2007).

Es por ello que la recepción de nuestras propuestas dependerá de varios factores: cómo fue su día, si comieron o si pudieron dormir, si hace frío y tienen para abrigarse, como nos ocurrió una fría tarde de junio de 2022 en la que notábamos que una de las niñas no participaba y estaba acurrucada en una esquina, ya que estaba de ojotas, calza y remera, aunque todos/as andábamos con camperas gruesas y bufandas. Dependerá de la situación de los barrios, de los acontecimientos que puedan estar pasando, como en el primer taller del año 2023 en el que, al llegar al barrio, las compañeras se encontraron con la escena de una pelea con armas de fuego, en la que una de las niñas les dijo: “No bajen porque se están tirando tiros y peleando”. También dependerá de si al pasarlos a buscar, están en sus casas o *bajaron* al Volcadero junto a sus familias, o también si ese día hay algún cumpleaños y todos/as asisten al mismo. Porque también es importante ubicar que, más allá de las innumerables situaciones de vulnerabilidad a

las que se ven expuestos, los/as niños/as siguen siendo niños/as y nada mejor que una tarde de cumpleaños.

Lo que aquí se busca sistematizar da cuenta de varios años de trabajo, de un camino de hormiga que hemos recorrido donde se han ido construyendo los cimientos que nos permiten consolidar un espacio donde las infancias puedan acudir para trabajar su malestar subjetivo. No ha sido fácil, y en el camino nos hemos encontrado con un sinfín de obstáculos, algunos de los cuales ya fueron relatados anteriormente. Pero también nos hemos encontrado con situaciones donde podemos dar cuenta de que algo de lo subjetivo logró interpelarse, que algunos modos de vincularse se pusieron en tela de juicio y que todo el camino recorrido y todo el trabajo realizado no fueron en vano.

Durante el mes de noviembre de 2021 nos enfocamos en trabajar en el eje de Identidad, sobre el respeto a nosotros mismos y para con el otro, pensando en algunas cuestiones que habían emergido previamente respecto a los roles de género y aquello que los varones y las mujeres hacemos o se nos permitiría socialmente hacer. En primer lugar, pensamos una actividad llamada “Siempre, Muchas Veces, A veces y Nunca”, que consistía en colocar cuatro carteles, uno en cada esquina de la CAAC, con esas palabras y que, a partir de frases disparadoras, ellos/as deben correr a aquel cartel que consideraban pertinente. Las frases eran del estilo “*Me siento avergonzado cuando mi mamá me reta*”, “*Si me siento mal, se lo cuento a alguien*”, “*Me gusta jugar al fútbol*”, “*Lloro cuando estoy triste*”, “*Estoy contento/a con mi cuerpo*”, entre otras. En esta actividad, particularmente, participaron el grupo de los más grandes, de ocho-nueve años a once-doce años aproximadamente, que era entre quienes apareció el emergente. Nos encontramos con que los/as chicos/as se engancharon enseguida con la temática, e incluso luego eran ellos/as quienes inventaban frases para continuar la actividad. Al correr a los diferentes carteles, contaban diferentes situaciones acerca de las frases, como uno de ellos que nos relató que “*Cuando mi mamá me pega me da vergüenza llorar, entonces me quedo llorando solo*”.

Al sábado siguiente, llevamos otra propuesta dentro del mismo eje y para comenzar a cerrarlo. La técnica consistía en dividir al grupo en tres subgrupos, repartirle a cada uno un conjunto de palabras referidas a alguna temática específica, a saber, una sobre violencia de género, otra sobre bullying en la escuela y otra sobre identidad de género, ya que eran las tres temáticas que se encontraban en boga en todos los encuentros del taller. Las palabras que contenía cada grupo eran: para el primero, *mujer, violencia, amor, pareja, pelea, celos y miedo*; para el segundo, *identidad, trans, libertad, amor, sexualidad, igualdad y discriminación*; y para el tercero, *respeto, bullying, cuerpo, insultos, amistad, escuela y vergüenza*. Esta, posiblemente, haya sido una de las actividades más fructíferas e interesantes que he presenciado durante todos estos años de taller. Cada subgrupo contaba con cinco o seis participantes, y la temática que les tocaba era al azar. La que corresponde a la violencia de género le tocó al subgrupo de varoncitos que hacía varios encuentros estaban asistiendo al taller, quienes habían hablado acerca de las personas trans relatada en el apartado anterior sobre ESI. La temática del bullying en la escuela le tocó a un subgrupo de varios niños y niñas que nos habían comentado en otras oportunidades sobre situaciones de abuso

escolar que habían sufrido por parte de sus compañeros y por algunas docentes. Y el subgrupo de la identidad de género le tocó a otro donde la mayoría eran niñas.

Cada grupo tenía en su poder un afiche y varios colores para explayar su imaginación. En el mismo podían hacer lo que quisieran respecto al grupo de palabras, sea inventar una historia, hacer un dibujo, escribir frases, canciones o lo que desearan, siempre y cuando sea sobre lo que les había tocado. En mi caso, estaba junto al grupo de varones con la temática de violencia de género. Al comienzo apareció la burla, el chiste como mecanismo de defensa para no afrontar la tarea. Luego, la resistencia de que ninguno quería dar el primer paso. Leían las palabras, se reían, hacían chistes y se tiraban la responsabilidad unos a otros. Algunos se levantaban y salían de la CAAC, otros llegaban y se sumaban al grupo. Finalmente, uno tuvo el coraje de tomar un lápiz negro y empezar a escribir lo que se le iba ocurriendo. Por fin, todos hicieron su aporte y escribieron en el afiche: *“La mujer recibe violencia por su pareja por culpa de celos, y consigue otro amor y tiene miedo de pelear”*. Cabe aclarar que en la producción no hubo intervenciones directas sobre la temática por parte de ninguna de nosotras, solo preguntas disparadoras como ¿Qué se les ocurre con respecto a estas palabras?, ¿Qué ideas se le vienen a la mente al leerlas? Luego, interrogados sobre lo escrito, comentaron que se les ocurrió ya que eran cosas que escuchaban o habían visto antes, ya sea en sus familias o con vecinos, muchas veces eran situaciones que ocurrían con sus padres o hermanas, y que el grupo de palabras y la temática les remitía a ellos.

La misma secuencia sucedió en los otros dos grupos. Primero risas, chistes, burlas, luego resistencia a no dar el primer paso, para luego dar vía libre a la creación y la fantasía. En el subgrupo del bullying salieron cosas muy interesantes como dibujos de niños llorando ante una pelea o situación de discriminación, otro dibujo donde una niña agradecía la compañía de otras compañeras, dibujos de compañerismo e incluso pusieron sus nombres y lo rodearon con un corazón, en un claro gesto de cariño entre pares. En el subgrupo de identidad de género dibujaron muchos arcoíris, en forma de corazón y la bandera del LGBTQII+, con palabras como trans, libertad, sexualidad, lesbiana, gay, bisexualidad, entre otras. También dibujaron dentro de un corazón dos perritos de colores, con la inscripción bajo cada uno de “igualdad” y “trans”, además de “amor” y “libertad”. Y dentro de otro corazón, dos personas con las inscripciones de *“son libres”* y *“todos son iguales”*, sumando a esto *“antes los discriminaban por su sexualidad, esta enamorada de un chico trans”*. Particularmente en este grupo, una de las niñas nos cuenta que tenía una tía que se percibía como mujer trans, a quien quería mucho y sabía que había sufrido violencia y discriminación al respecto.

Luego cada subgrupo tuvo la tarea de colectivizar cada uno sus trabajos y contar acerca de lo producido. Consideramos que esta actividad fue una de aquellas donde algo de lo subjetivo se movió, donde algunas ideas, prejuicios y concepciones discriminatorias tan arraigadas y reproducidas socialmente, interiorizadas en nosotros/as, pudieron ser modificadas o al menos interrogadas en los talleres anteriores a este como en el relatado anteriormente, donde pudimos ubicar pequeños destellos de transformaciones.

La subjetividad no es una caja cerrada y hermética imposible de abrir, y en nuestro taller siempre apostamos a acompañar los procesos de subjetivación, a recorrer junto a las infancias los caminos que implican crecer, con todo lo que ello conlleva, encontrándose con los avatares de la vida, aquellos que hacen a la constitución subjetiva y los que dan cuenta de una realidad que influye y determina nuestros modos de ver-nos y vivir. Y que, en el recorrido, podamos ir elaborando las inquietudes, los malestares, aquellas situaciones que nos lastiman o pueden llevar a lastimar a los otros, a trabajar las maneras que tenemos de vincularnos, el respeto hacia nosotros mismos y hacia los otros, a entender nuestros límites y los de los demás.

Apostamos a que sea un espacio de calidez humana, de cobijo, de resguardo de ser necesario, pero de cuestionamiento ante las normas establecidas, que les permita crecer en ambientes sanos y amigables, para replicar eso en su vida diaria.

Sabemos que hay cosas que no podemos cambiar, que hay estructuras que son muy difíciles de mover, que hay raíces tan arraigadas a la tierra que sacarlas se vuelve una tarea cuasi imposible. Pero luego nos encontramos con actividades como estas, donde podemos dar cuenta de que el trabajo que venimos haciendo hace años, de hormiguita, a pulmón, pasito a pasito no fue en vano, y un poco la esperanza reaparece y nos impulsa a seguir deseando.

Entonces para nosotros los procesos de subjetivación están situados espacial y temporalmente - tienen una intensidad y una extensión y se realizan en el territorio-, y expresan una forma de vida por la cual el individuo deviene sujeto -se subjetiva-. Estos procesos están conformados por valores, percepciones, sentimientos, afectos, lenguajes, saberes, deseos, concepciones, prácticas y acciones que se inscriben en el cuerpo producido, vivido y experimentado de los sujetos. En tanto acto de ruptura o fractura con lo instituido, la subjetivación implica un movimiento, un desplazamiento, una fuga respecto a la normalización y homogenización que objetiva el poder. Como producción situada en el tiempo, la subjetivación también incluye la memoria, el recuerdo y el olvido.

La subjetivación es también una resistencia a la dominación (abrir una grieta, sustraerse, producir lo diverso, alterativo y alternativo). Como tal, es también una forma de producir sujetos en relación con otros. Subjetivarse es ser sujeto, con otros. Así, las subjetividades producidas en la dinámica territorial expresan la construcción comunitaria. Participar de lo común en tanto sujeto también es una práctica subjetivante (Vommaro, s.f).

Conclusiones

Concluir se vuelve una tarea compleja, algo engorroso, difícil de afrontar, no es sencillo hacer un cierre a todo lo relatado. Principalmente porque concluir nos da la idea de cerrar ideas, de llegar a un fin, a un horizonte que vislumbramos desde la altamar. Y esas son contradicciones que entran en cortocircuito con respecto a lo que se busca compartir, colectivizar y donar a través de esta sistematización. Podemos arribar a tierra, podemos decir que hemos construido saberes, ideas, concepciones o que algunos interrogantes fueron respondidos. Pero eso sería negar lo inevitable: nada de esto se cierra, el taller sigue vivo y en plenitud, y esto no es más que un recorte en el tiempo de años de trabajo pasados y por venir, y que la intención de esta sistematización no es necesariamente cerrar ideas, si no abrir a preguntas, sobre nuestra práctica, nuestro quehacer, nuestros lugares como estudiantes universitarias y de la Licenciatura en Psicología, como futuras profesionales del campo de la salud mental.

El vigor, la fuerza, la energía con la cual se sostiene nuestro taller del GTB aportó, aporta y aportará cada vez nuevas transformaciones que se nos escapan, pero que siempre es necesario y enriquecedor poder leerlas, capturarlas, repensarlas y cuestionarlas para seguir creciendo. Permitirnos un momento de quietud para tomar la experiencia y poder interrogarla. Esa podría ser una conclusión a lo que aquí se intenta transmitir. Preguntarnos acerca de las incidencias que tiene la Educación Sexual Integral en los procesos de subjetivación de las infancias que forman parte de nuestro espacio, requirió de un momento de reflexión para mirar hacia atrás y recorrer nuevamente cada paso realizado durante estos años. Interrogarnos acerca del lugar que ocupa la ESI en nuestro espacio, sobre cómo nos posicionamos nosotras frente a cada sábado por la tarde y frente a las infancias que nos acompañan en esta labor, sobre las actividades que hemos propuesto, los resultados obtenidos y lo inesperado que da un brillo distinto a cada encuentro, son elementos que dan vida a esta sistematización.

Sistematizar una experiencia implica cuestionar el accionar, las decisiones tomadas, las actividades realizadas, poner en tensión los saberes de nuestra disciplina con aquello acontecido, pero también implica poner en juego nuestros sentimientos, aquellas emociones que nos atravesaron en cada momento, sobre los errores cometidos y los aciertos logrados. Sistematizar una experiencia tiene la ventaja de poder transmitir en primera persona algo vivido, transitado y en algún punto querido. Implica también poner sobre la mesa nuestras expectativas frente a los proyectos que encaramos, y aquello con lo que nos encontramos cuando los pusimos en ejecución.

A través de esta sistematización se buscó relatar, interrogar y transmitir un trabajo realizado grupalmente durante varios años, donde nos fuimos encontrando diferentes obstáculos que debimos sortear para que el taller continúe con su vivacidad. Si bien mi nombre aparece en la autoría, nada de esto me pertenece solo a mí, sino que es compartido con cada una de mis compañeras con las cuales hemos soñado, nos hemos angustiado, hemos llorado, hemos reído y nos hemos puesto en el lugar de “las señas” cada sábado a la tarde desde el año 2018.

A través de este escrito se buscó contar la experiencia de realizar un taller comunitario pensado y llevado a cabo para y por las infancias. Se intentó relatar la experiencia de hacer uso de las actividades de ESI para problematizar algunas cuestiones que atraviesan a las infancias de dicho espacio, para trabajar algunos malestares que los aquejan y para brindar herramientas y conocimientos respecto a diferentes problemáticas. También se buscó transmitir la experiencia de formar parte de un proyecto de extensión universitario, de hacer uso de nuestros conocimientos y alcances como estudiantes para trabajar las problemáticas que actualmente aparecen en nuestra comunidad, logrando hacer lazo con la universidad.

Hemos situado la experiencia de algunos de los talleres trabajados, las actividades seleccionadas, los emergentes que nos llevaron a pensarlas y los que luego aparecieron al finalizar cada una. Los resultados que obtuvimos y los nuevos interrogantes que aparecieron. Asimismo, se buscó transmitir el alcance que tiene trabajar desde la ESI, desde su integralidad y apostando a que es posible trabajar la variedad de temáticas que son pensadas dentro de la misma, como las emociones, los vínculos, la constitución familiar, nuestros derechos, entre otras. Como también la posibilidad de ser abordada por fuera de la lógica áulica, desde contextos educativos no formales y comunitarios, entendiendo que dicho contexto incidirá en la forma de ser diagramado el taller.

A través del presente Trabajo Integrador Final se buscó ubicar un recorrido que tiene que ver con lo diacrónico de la experiencia, pero donde lo sincrónico aparece para ubicar momentos puntuales de producción que nos permiten volver a ellos para reflexionar acerca del lugar donde estamos y hacia dónde queremos ir. Poder recuperar esta experiencia tiene la finalidad de realizar un aporte a nuestra disciplina y al interior del grupo para rever nuestras prácticas y encontrar nuevas formas de transitar este camino, para transformar lo sucedido en saberes que sirvan de herramientas para el porvenir.

Se buscó dar cuenta de un acompañamiento en los procesos de subjetivación de las infancias que conforman nuestro taller, acerca de habilitarles un espacio que sirva para compartir sus malestares e inquietudes, que los reciba y proteja, que los invite a lo novedoso, que sea cálido y amigable. Un espacio al cual acudir frente a las injusticias que los atraviesan, que puedan sentirse plenos y seguros, que se sientan cómodos para apropiarse del mismo y transitarlo con plenitud.

A nivel personal, tiene un sentido muy especial todo lo relatado, ya que considero que este taller tuvo grandes incidencias en mi recorrido académico y en mi futuro profesional. Por lo que poder relatarlo, compartirlo, sistematizarlo significó poner en juego una serie de emociones vividas con intensidad, pero disfrutadas en cada paso.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, n° 73, 249-264.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- ARGENTINA, H. C. (2006). Ley 26150 "Programa Nacional de Educación Sexual Integral". Buenos Aires, Argentina.
- Betancourt, A. M. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. 2da edición*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Billordo, J., Facello, G., Vera, D. J., Rougier, P., Moggia, M., Serur, M. A., & Sassetti, F. (2021). Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario José Daniel Rodríguez. En N. Luxardo, F. Sassetti, & Otros, *In Situ. El cáncer como injusticia social* (págs. 395-414). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bleichmar, S. (2007). *Seminario EPIS 1*. Obtenido de <https://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/print/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003?page=0%2C1>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Vol. 2 no 2, 22-51.
- Cifuentes, R., Suárez, V., Suárez, F., & Tarí, A. (2014). El emergente en la Concepción Operativa de Grupo. *ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES*. N° 18, 1-14.
- Faur, E., & Gogna, M. (2016). Capítulo V "La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En I. E. Compiladora Ramírez Hernández, *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar* (págs. 195-227). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial.
- FHAYCS-UADER, S. d. (Junio de 2023). *FHAYCS UADER*. Obtenido de <https://fhaycs-uader.edu.ar/secretaria-de-extension-universitaria-y-derechos-humanos/proyectos-extension>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial SXXI.
- Freud, S. (1908). El creador literario y el fantaseo. En Amorrortu, *Sigmund Freud, Obras Completas*. Tomo IX (págs. 123-136). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1921). Psicología de las Masas y Análisis del Yo. En A. Editores, *Obras Completas*. Tomo XVIII (págs. 63-136). Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.
- Freud, S. (1930). El malestar en la Cultura. En A. editores, *Obras completas*. Tomo XXI (págs. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Gaynor, M. B. (2020). *Educación Sexual Integral y Proyectos de Extensión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Guattari, F. (1995). *Cartografías del deseo*. Buenos Aires: La Marca.
- Hernández Sampieri, R., & Otros, &. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 56-70.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Jara Holliday, O. (2019). ¿Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria? *+E: Revista de Extensión*.
- Lampugnani, S. (2014). La constitución de los peligros sociales. Análisis de peligrosidad, de las categorías sociales de riesgo y vulnerabilidad. Paraná, Entre Ríos.
- Luxardo, N., Sassetti, F., & Bello, J. C. (2021). Ganar -y perder- la vida trabajando la basura. En N. Luxardo, F. Sassetti, & &. Otros, *In Situ. El cáncer como Injusticia Social* (págs. 283-318). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Luxardo, N., Sassetti, F., & Otros, &. (2021). *In Situ. El cáncer como injusticia social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martín, R. B. ((s.f)). *UDGVirtual*. Obtenido de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1004>
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. *Revista de Extensión Universitaria +E*, núm. 1, 22-31.
- Negro, M. D., & Gómez, J. C. (2017). La extensión universitaria argentina desde la promoción y evaluación estatal. *Revista de Extensión Universitaria +E*, núm. 7, 46-59.
- Páez, M. (2017). Los talleres de Educación Sexual Integral, una fisura en la escuela. *Tiempo de Gestión* N° 23, 99-129.
- Paraná, M. d. (30 de Mayo de 2022). *Municipalidad de Paraná*. Obtenido de Municipalidad de Paraná: <https://www.parana.gob.ar/campanas/plan-integral-de-residuos-1>
- Pichón-Riviere, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pichón-Riviere, E. (1999). *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pichón-Riviere, E., & de Quiroga, A. P. (1972). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*.
- Romanella, A. M., Solís, E. V., Bonin, M., Ronconi, A., Stedelman, N., Cáceres, S., & Segovia, N. (2010). *Proyecto de Cátedra: Planeamiento y Ordenamiento Territorial*. Paraná: FHaYCS-UADER.
- SEDRONAR. (2021). *Estudio sobre dispositivos de la Red Federal de Sedronar. Experiencias de acompañamiento desde la perspectiva de los y las referentes (2019-2021)*. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Drogas.
- Tosolino, L. (31 de Enero de 2016). *UNO Entre Ríos*. Obtenido de UNO Entre Ríos: <https://www.unoentrerios.com.ar/el-volcadero-parana-y-la-naturalizacion-vivir-la-basura-n957926.html>

- UNESCO. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNFPA, F. d. (2020). *Educación Integral en Sexualidad Fuera de la Escuela*. New York: © Fondo de Población de las Naciones Unidas .
- Vommaro, P. (s.f). *IDEP*. Obtenido de <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2173>
- Yglesias, G. C. (2018). *Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para el abordaje de la Educación Sexual Integral en salas de 4 años de nivel inicial en la ciudad de Nogoyá, Entre Ríos*. Paraná: FHaYCSUADER.

Anexos

En el siguiente apartado se mostrarán algunas imágenes, ordenadas de forma cronológica, que dan cuenta de algunas de las actividades realizadas y de algunas personas que han hecho su paso por este espacio. Es importante ubicar que algunas de las actividades mencionadas en el escrito no aparecerán, por falta de material fotográfico.

Acorde a los derechos de las infancias, los rostros de los/as niños/as se encontrarán difuminados.



Primer taller del GTB, febrero de 2018



Primer taller del GTB, febrero de 2018



Actividades de marzo de 2018



Instancia de defensa del primer proyecto de extensión de UADER frente a jurados, junto a nuestra directora Alejandra Soave y compañeras del GTB. Agosto de 2018.



Grupo del GTB, abril de 2019.



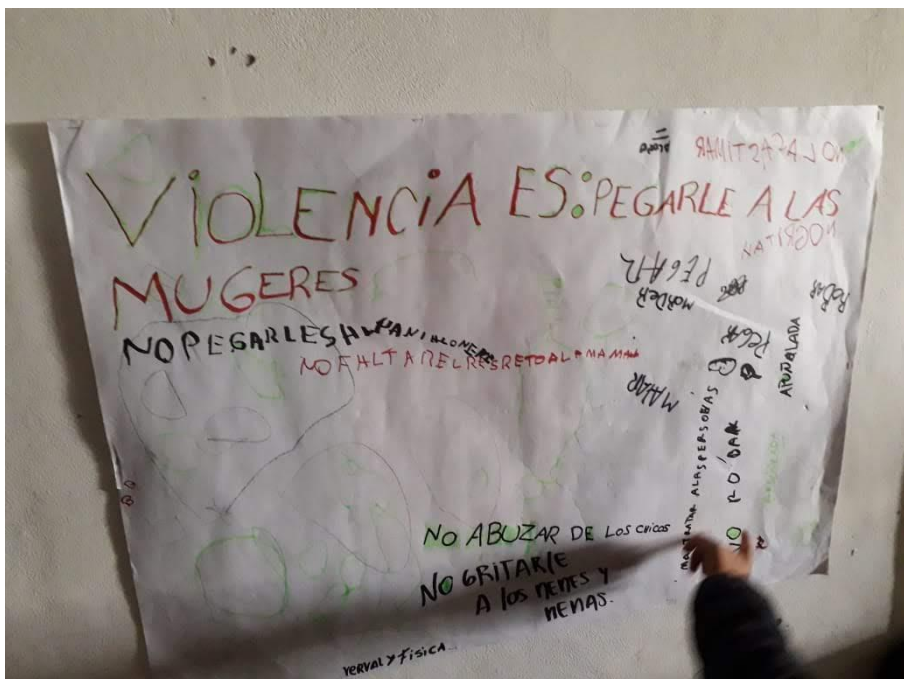
Actividad "Ruleta de las Emociones". Abril de 2019



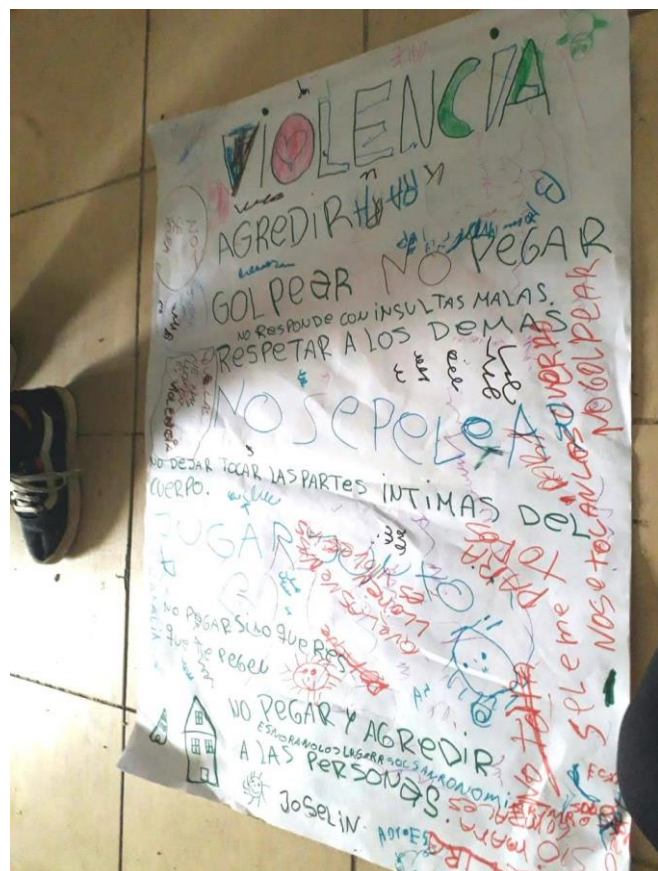
Actividad "Ruleta de las Emociones". Abril de 2019



Actividad "Violencia es...". Abril de 2019.



Actividad "Violencia es...". Abril de 2019. Producción N° 1 realizada por los/as niños/as.



Actividad "Violencia es...". Abril de 2019. Producción N° 2 realizada por los/as niños/as



Grupo del GTB. Mayo de 2019.



Presentación de la experiencia del taller durante el Primer Congreso Internacional de Análisis Institucional, realizado en el CPC de la ciudad de Paraná, durante junio de 2019. Expositoras.



Presentación de la experiencia del taller durante el Primer Congreso Internacional de Análisis Institucional, realizado en el CPC de la ciudad de Paraná, durante junio de 2019. Grupo completo.



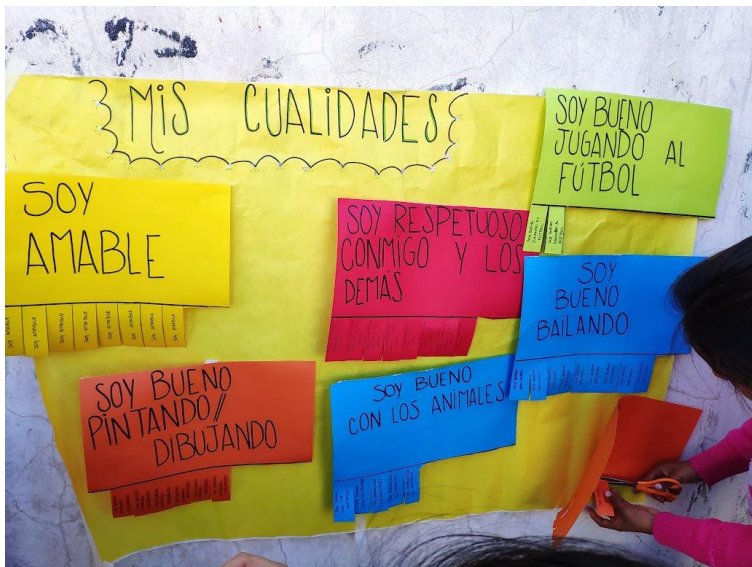
Actividad de pintada colectiva de bandera por la Ley de Emergencia en Violencia contra las Mujeres. Junio 2019



Actividad "Violentómetro". Junio de 2019.



Actividad "Violentómetro". Junio de 2019



Actividad "Mis cualidades". Septiembre de 2019.



Actividad "Mis cualidades". Septiembre de 2019



Actividad "Máscaras". Octubre de 2019.



Recorridas territoriales durante el año 2019.



Recorridas territoriales durante el año 2019.



Primer taller del año, abril de 2021. Producción de pecheros identificatorios.



Actividad "El semáforo corporal". Agosto de 2021.



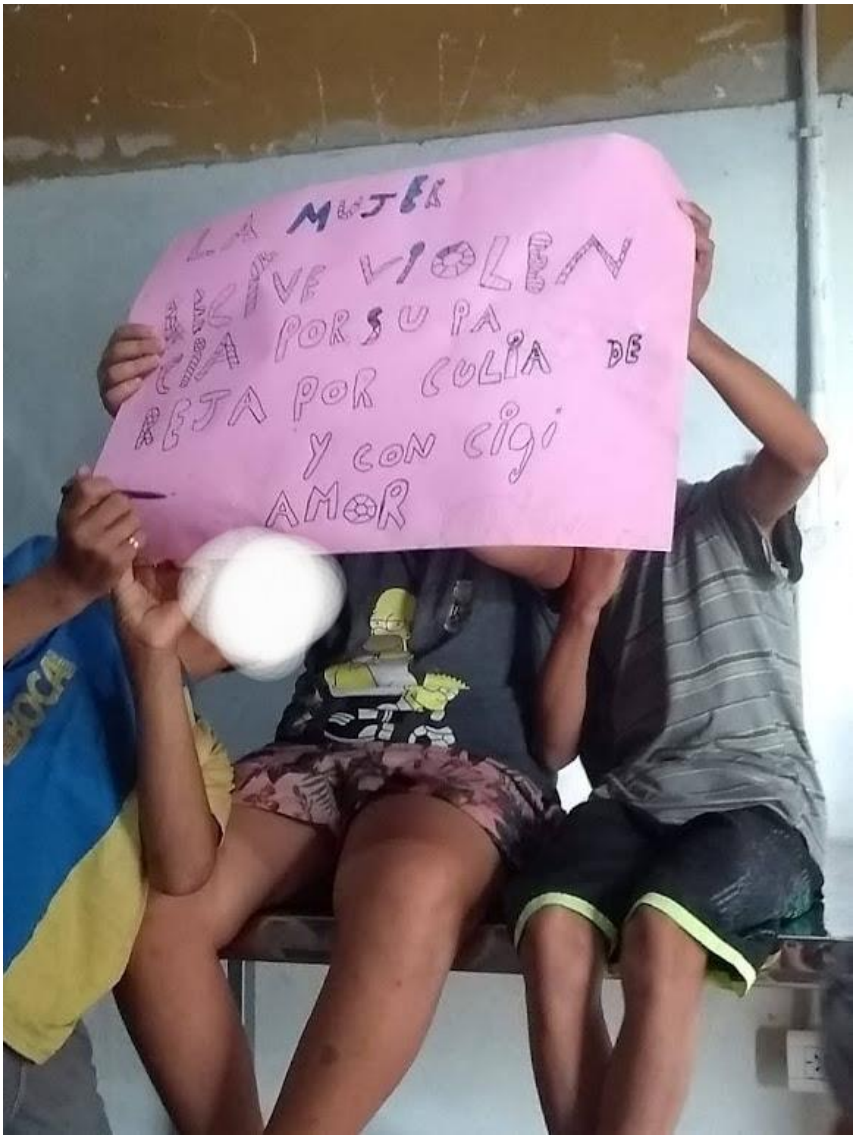
Actividad "El semáforo corporal". Agosto de 2021.



Actividad "Formamos nuestra familia". Agosto de 2021.



Actividad "Formamos nuestra familia". Agosto de 2021.



Actividad "Crear una historia". Noviembre de 2021



Primer taller del año, abril de 2022.



Juegos de cooperación. Mayo de 2022.



Juegos de cooperación. Mayo de 2022.



Juegos de cooperación. Mayo de 2022.



Juegos de cooperación. Mayo de 2022.



Juegos de cooperación. Mayo de 2022.



Juegos de cooperación. Mayo de 2022.



Pintada de mural durante jornada de "Ni Un Pibe Menos por la Droga". Junio de 2022.



Pintada de mural durante jornada de "Ni Un Pibe Menos por la Droga". Junio de 2022.



Pintada de mural durante jornada de "Ni Un Pibe Menos por la Droga". Junio de 2022.



Pintada de mural durante jornada de "Ni Un Pibe Menos por la Droga". Junio de 2022.



Pintada de mural durante jornada de "Ni Un Pibe Menos por la Droga". Junio de 2022.



Actividad sobre las emociones. Agosto de 2022.



Actividad sobre las emociones. Agosto de 2022.



Momentos de cierre, jugando en el parque. 2022.



Momentos de cierre, jugando en el parque. 2022.



Momentos de cierre, jugando en el parque. 2022.