

El trabajo Social en la construcción de subjetividades de niñeces en instituciones educativas

Natalia Voragini Weth¹

Fecha de recepción: 05/10/2025

Fecha de aprobación: 23/04/2026

Resumen

El presente artículo pretende analizar desde la disciplina del Trabajo Social, (tanto conceptualmente desde distintos marcos teóricos como desde la experiencia profesional de quien escribe), los procesos de subjetividad que se van construyendo en cada una de las niñeces que transitan por las instituciones educativas.

Palabras claves: Subjetividad- Trabajo Social- Instituciones Educativas- Niñeces- Construcción de Identidades.

Abstract

This article aims to analyze, from the perspective of Social Work (both conceptually, using various theoretical frameworks, and from the author's professional experience), the processes of subjectivity that are constructed in each child's experience within educational institutions.

Keywords: Subjectivity - Social Work - Educational Institutions - Childhood - Identity Construction.

¹ Doctoranda de Trabajo Social (UNDMP) y docente.

Adelanto

En las últimas décadas, la noción de subjetividad ha adquirido centralidad en las Ciencias Sociales, en tanto permite comprender los modos en que los sujetos se constituyen en entramados sociales, históricos e institucionales. En este marco, las instituciones educativas destinadas a las niñeces se configuran como espacios privilegiados de producción de subjetividades, donde se ponen en juego discursos, prácticas y relaciones de poder que inciden en la construcción de identidades.

En este contexto, el Trabajo Social ocupa un lugar relevante en tanto disciplina e intervención profesional que se inscribe en dichas instituciones, participando activamente en los procesos que configuran las trayectorias de las niñeces.

A partir de estas consideraciones, el presente artículo se propone analizar el lugar del Trabajo Social en los procesos de construcción de subjetividades infantiles en instituciones educativas.

En este sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo interviene el Trabajo Social en los procesos de construcción de subjetividades de niñeces en instituciones educativas?

Propuesta

Desde perspectivas contemporáneas, la subjetividad no puede pensarse como una esencia individual, sino como el resultado de múltiples procesos de producción en los que intervienen dispositivos institucionales, discursos y relaciones de poder.

En este sentido, autores como Foucault sostienen que los sujetos son producidos en el marco de prácticas sociales que los constituyen y regulan, mientras que otros enfoques destacan el carácter performativo y relacional de las identidades.

Asimismo, la subjetividad se configura en la intersección entre dimensiones individuales y colectivas, en un proceso dinámico en el que los sujetos internalizan normas, valores y significaciones sociales, al tiempo que despliegan márgenes de agencia.

De este modo, pensar la subjetividad implica reconocer su carácter situado, atravesado por condiciones históricas específicas y por las instituciones en las que los sujetos transitan su vida cotidiana.

El interés por la problemática surge tanto de una inquietud personal como de la experiencia profesional, en la medida en que se considera imprescindible problematizar los procesos de construcción subjetiva y su relevancia para la intervención en Trabajo Social.

Partiendo de la idea de construcción subjetiva, Loredó Marciani y Jiménez Alonso (2014) la definen como “el proceso por el cual se llega a ser sujeto en determinadas circunstancias históricas y socioculturales y a través de ciertas prácticas de administración del comportamiento propio u ajeno” (p. 1). Esto nos introduciría en la influencia que se relaciona con la disciplina del Trabajo Social, ya que interviene en contextos institucionales, comunitarios o familiares, participa activamente en la producción y reproducción de subjetividades. Habilitando o limitando de acuerdo al posicionamiento que se defina sobre esa persona, su contexto e historicidad.

De esta manera, el desafío profesional radica en promover procesos de subjetivación que reconozcan a las personas como sujetos de derecho y no meramente como beneficiarios pasivos de políticas sociales, contenidos curriculares, instalación de habitus escolares, rutinas, lenguajes, conocimiento de cultura general, protocolos, normas de convivencias, etc.

Pensándose desde su lugar con sus propios intereses, como ciudadano o ciudadana emancipada.

En la investigación de Kaplan, Szapu y Arévalo (2014) se destaca cómo los afectos tales como la confianza, el reconocimiento, la pertenencia, el rechazo o la descalificación, son componentes centrales en la producción de subjetividades dentro de la escuela.

Y es allí, donde el rol que desempeño como Trabajadora Social, colabora en correr márgenes, ampliar posibilidades y permitir a quien esté a cargo o sea responsable de cada niñez, tanto escolar, familiar o de institución de protección, pueda pensarla como sujeto de Derecho, con todo lo que implica, en relación a la autonomía, autopercepción, emancipación, participación, vínculos con pares, y hasta en las posibles pequeñas elecciones cotidianas.

El siguiente artículo surge luego de coincidencias conceptuales y nociones similares en relación a las construcciones subjetivas, dictadas en el Seminario Opcional de Postgrado: “El giro afectivo en la investigación educativa: ¿Cómo interrumpir las violencias y educar en la sensibilidad por el otro?”, dictado por la docente Dra. Carina Kaplan (3, 4 y 5 de Octubre de 2024) en la carrera de Doctorado en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Seminario de la Cátedra Libre de Derechos Humanos: Infancia, Control Social y Derechos Humanos, de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, que se dicta durante el 2º cuatrimestre del presente ciclo lectivo, a cargo de las profesoras López, Ana Laura y Viñas, Silvia.

En ambos espacios se plantean analizar las construcciones subjetivas sobre cómo miramos a las niñeces y a cada una de esas personas de corta edad de vida, y pensarnos desde nuestros roles profesionales, quienes vamos creando, consciente o inconscientemente, validez y habilitando, en muchos casos, en los presentes de esas personas, e influenciando sobre los futuros de las mismas.

Reflexionar en nuestras miradas y posiciones sobre las niñeces nos permitirá liberarnos de prejuicios que invalida a los sujetos, los paraliza, o los motiva, tanto a ellas como a sus entornos socio afectivos.

Metodología

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y reflexivo, orientado a comprender los procesos de construcción de subjetividad en contextos institucionales específicos.

Se adopta una estrategia de sistematización de la práctica profesional, entendida como un proceso de producción de conocimiento a partir de la reflexión crítica sobre la experiencia situada. En este sentido, la práctica en un Centro de Estimulación y Aprendizaje Temprano (CEyAT) de General Pico, La Pampa, constituye el principal referente empírico del análisis.

La perspectiva metodológica se nutre de enfoques que destacan la reflexividad como dimensión constitutiva de la investigación social, reconociendo que la posición de la investigadora no es externa al objeto de estudio, sino que forma parte de los procesos analizados.

Este enfoque permite comprender cómo las intervenciones del Trabajo Social no son neutrales, sino que participan activamente en la producción de sentidos, habilitando o restringiendo posibilidades de subjetivación.

La subjetividad como construcción social

El presente apartado se propone desarrollar una aproximación teórica al concepto de subjetividad, entendiéndose como una construcción social, histórica y relacional.

Desde la perspectiva foucaultiana, los sujetos son el resultado de prácticas discursivas y dispositivos de poder que los constituyen y regulan (Foucault, 1979). En este sentido, la subjetividad se produce en el entramado de relaciones sociales, donde operan mecanismos de normalización y control.

Por su parte, Judith Butler (2006) plantea que la subjetividad se configura de manera performativa, es decir, a través de la reiteración de normas sociales que definen lo que es inteligible como sujeto. Esta perspectiva permite comprender cómo las identidades se producen en marcos normativos que condicionan las posibilidades de existencia.

Asimismo, desde la sociología, Bourdieu (1997) aporta el concepto de *habitus* para dar cuenta de cómo las estructuras sociales se incorporan en los sujetos, configurando disposiciones duraderas que orientan prácticas y percepciones.

De este modo, la subjetividad puede pensarse como un proceso dinámico, atravesado por relaciones de poder, condiciones históricas y experiencias situadas.

Álvarez-Uría (1995) considera a la escuela como una institución clave en la modernidad para la formación de subjetividades, ya que no solo transmite saberes, sino que moldea conductas, identidades y formas de ser, a través de la disciplina, la vigilancia y el currículum.

La historicidad sola, no marca ni condena destinos. Estar atentas a ellas, es un despertar, para colaborar en las niñeces y sus posibilidades, acercándose como personas de Derechos, abandonando discursos meritocráticos y discriminadores.

En su texto “Destinos escolares en sociedades miserables” (2008) Carina Kaplan, hace mención de las consecuencias personales por las transformaciones profundas de nuestras sociedades. La autora recurre a metáforas para caracterizar a las sociedades contemporáneas y examinar los efectos sobre la construcción de la subjetividad, ya que las mismas, corren el riesgo de naturalizarse y descontextualizarse. “El lenguaje y las palabras sociales contribuyen en ocasiones, bajo mecanismos inconscientes, a constituir aquello que nombran.” (Kaplan, 2009, p. 179)

En la última metáfora, sobre “la miseria del mundo” la autora, toma del sociólogo Bourdieu la noción de *habitus*, concepto que ya se mencionó más arriba, para explicar sobre cómo las estructuras sociales se graban en la mente de las personas, así cada cual, se dispone a actuar, pensar, sentir, en vinculación extrema con las condiciones objetivas y las determinaciones en su lugar en la sociedad. Es decir, cómo a diario nos ven y nos definen.

Además, agrega que este contexto de individualismo y competición como lo son las sociedades capitalistas, deshabilita la posibilidad de generar redes colectivas de solidaridad y autorreferencias que otorguen otros movimientos dentro de las instituciones que se habitan. “Para comprender cabalmente a sujetos, prácticas e instituciones educativas hace falta mirar no sólo lo estructural/social sino también lo emocional, lo relacional, los sentidos y afectos incorporados en los cuerpos” (Kaplan, Szapu, Arévalos, 2023, p. 3).

El no quedar entrampadas en las miradas territoriales puede ser un acción, ya que se tienden a naturalizar trayectorias diferenciadas según condiciones de origen social. Allanamos destinos por pertenecer aquí o allí, coartamos habilidades y posibilidades según nuestra vara meritocrática. Las relaciones pedagógicas incluyen un componente emocional que influye en la identidad y la socialización de los estudiantes (Kaplan, Szapu, Arévalos, 2023).

Este proceso de subjetivación, además pone o ubica a las personas en roles y lugares que van a ocupar en la sociedad, “*el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los*

otros. Este proceso lo objetiva” (Foucault, 1983, p. 3), operando entre la norma y la formación del sujeto en sí, entre sujeción y liberación, como lucha o resistencia, o sea como una categoría política. La escuela no solo transmite conocimientos, sino que también produce y regula órdenes afectivos (Kaplan, Szapu, Arévalos, 2023).

Partiendo de la idea de que la subjetividad es un proceso de subjetividad política, no es casual, ni ocurrente. Tampoco se da forma consciente, una persona no puede decir ahora voy a subjetivar, pero sí reconocer que hay operadores fuertes que están subjetivando, y que muchos de ellos, pueden generar la destrucción del sujeto.

Retomando el texto de Kaplan, Szapu y Arévalos (2023) donde se enfatiza que las emociones y afectos no son sólo individuales, sino socialmente contruidos y regulados, es allí justamente que, desde el Trabajo Social, debe intervenir, ya que no solo trabaja desde las necesidades materiales, sino también relacionales y emocionales. La persona humana, sea cual fuese su contexto, depende y necesita de los cuidados, protección, alimentación, mirada, escucha, con otras. Pero nos diferenciamos unas de otras, además de lo biológico y lo heredado, en esa construcción subjetiva.

Los procesos de objetivación y subjetivación se van dando sucesivamente en todas las personas, el objeto problema es cuando se congela en un proceso de subjetivación. Cuando hay un estado de cosificación, una persona no puede elegir ser o no ser, no poder ser un ser vivo o muerto, es lo que otras personas desean y quieren que seas, desde un lugar únicamente biologizante. Ya no hay un sujeto que pueda tomar algún tipo de decisión.

Foucault plantea su objeto de trabajo sobre las subjetivaciones de las personas, en su texto “El sujeto y el poder” (1982) “El objetivo de mi trabajo durante los últimos veinte años no ha sido analizar el fenómeno del poder ni elaborar los fundamentos de tal análisis. Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura; he tratado de ver cómo el ser humano se convierte en sujeto.” (Foucault, 1982/1994, p. 237) Y en esa conversión de seres humanos y ciudadanos, vuelvo a plantear nuestra labor fundamental desde el colectivo del Trabajo Social, en trabajos interdisciplinarios e interinstitucionales, y es donde podemos desarrollar el despliegue necesario para que cada persona con la que trabajamos sea acompañada dignamente, pensada en su máximo esplendor, convencida de sus habilidades y sobre todo emancipada para poder desear y alcanzar la vida que proyecta, con todas las posibilidades existentes a su disposición.

Subjetividad, niñeces y educación

Este apartado se propone analizar cómo los procesos de subjetivación se configuran en el ámbito de las instituciones educativas destinadas a las niñeces.

La escuela, en tanto institución moderna, constituye un espacio central en la producción de subjetividades, en la medida en que organiza prácticas, tiempos y cuerpos, estableciendo formas legítimas de ser y aprender (Foucault, 1975; Pineau, 2001).

En este marco, las niñeces deben ser entendidas como construcciones sociohistóricas, atravesadas por discursos que definen lo esperable en términos de desarrollo, comportamiento y aprendizaje (Carli, 1999; Narodowski, 2004). Estas construcciones no son neutrales, sino que responden a determinadas matrices culturales y políticas.

Dubet (2006) sostiene que la experiencia escolar implica la articulación de diferentes lógicas (integración, estrategia y subjetivación) que configuran modos diversos de habitar la

escuela. En este sentido, las trayectorias educativas no son homogéneas, sino que se encuentran atravesadas por desigualdades sociales (Tenti Fanfani, 2007).

Asimismo, las instituciones educativas pueden operar como espacios de clasificación y normalización, donde ciertas infancias son definidas como problemáticas, reproduciendo desigualdades y estigmatizaciones (Kaplan, 2008).

Las construcciones subjetivas son construcciones colectivas, que pueden deshumanizar y cosificar a las personas, en las que siempre se encuentran en una situación asimétrica de poder.

Con las niñeces, (o en cualquier relación asimétrica), cuando no hay terceridad, cuando una persona depende de otra que la maltrata o la destrata, y no hay quien intervenga, la crueldad se sigue reproduciendo, y naturalizando, es menester de las profesionales ocupar ese lugar de terceridad e intervenir para romperla y hacerla visible. Para pensarse desde otro lugar, y no se permita una relación de dependencia o sumisión.

Según Ulloa, la crueldad tiene sus raíces en la infancia, particularmente en la falta de ternura y cuidado por parte de las figuras parentales. Esta ausencia de amparo inicial puede generar una subjetividad vulnerable a la crueldad. Además, la crueldad requiere un dispositivo sociocultural que la sostenga, a menudo sustentado en mentiras que liberan al sujeto de remordimientos. “El desarrollo de la crueldad tiene como antecedente en la constitución inicial del sujeto, la falencia de la ternura como primer anidamiento, como primer amparo que recibe el recién nacido” (Ulloa, 2010, p. 29).

Se instala la crueldad cuando falla la ternura, mirar a un otro u otra como un tercero, como un alguien que no es parte mía, el dispositivo de la ternura con las niñeces no solo tiene que ser cubrir esas necesidades, sino alojar, ofrecer abrigos, cuidados, protección, asistencia, alimentación, recreación, palabras, siempre mirándolo como que es alguien, una persona, un sujeto por sí. Wieviorka (2000) plantea que la violencia no solo daña físicamente, sino que destruye la subjetividad del otro al negarlo como sujeto.

Cuando la dimensión del tercero desaparece nos encaminamos al asesinato de la función simbólica misma, hay todo es posible, lo peor es posible y por lo tanto, la restauración de esa dimensión simbólica es esencial. La terceridad aquí es fundamental para traer algo de lo imposible a lo posible, trae algo de la ley, un lazo, trae signos vitales.

Es imprescindible no instalar a la otra o el otro en el lugar de víctima, porque eso ata a lo imposible, destituye y vacía la potencia. El lugar de la víctima es un lugar cosificado. A la posibilidad de ser sujeto, a no poder elegir. ya no puede hacer su mundo. Si que es un objeto oprimido.

La gente acobardada pierde su valentía al mismo tiempo que su inteligencia. La escuela funciona como un dispositivo que produce subjetividades ajustadas a las demandas sociales y laborales de cada época (Álvarez-Uría, 1995).

A su vez, para muchas personas adultas, escuchar el horror de las niñeces y las juventudes es algo muy difícil y muy negado. Pero sabemos que “Los niños son sujetos pensantes y deseantes; su lenguaje y comportamiento expresan significaciones profundas que deben ser escuchadas y comprendidas” (Dolto, 1984, p. 23).

Es fundamental buscar personas e instituciones que puedan oír a las niñeces, que ellas puedan tomar la palabra, Françoise Dolto, revolucionó la comprensión del mundo de las niñeces, enfatizando que son sujetos pensantes y deseantes, capaces de expresar conflictos internos y emociones complejas desde edades tempranas (Dolto, 1984).

Pensar desde una mirada edadista y capitalista, donde solo tenga valor social quienes producen, ponen en lugar a las niñeces, vejeces, adolescencias y sectores con mayores grados de vulnerabilidad (persona con discapacidad, con enfermedades crónicas o con conflictos con la ley), a la pérdida de identidad, ya que solo son consideradas desde sus necesidades, que obviamente definen otras personas desde lo argumental.

Las personas deshumanizadas, pasan a formar parte de una rutina tecno-burocrática, a las que muchas veces, desde el Trabajo Social, solemos burocratizar nuestras intervenciones a meros papeles, rutinas administrativas e informes.

Quien no está consciente de cuál es condición política, económica, de por qué se le hace eso, esa omnipotencia va instalando impotencia. Genera inmovilidad, baja organización para resistir. Es una estrategia de sumisión de la población.

Igualmente, dichas construcciones no son estables, *“La identidad ya no es una posesión estable, sino un proyecto siempre inacabado; el individuo debe inventarse y reinventarse a sí mismo en cada nuevo escenario social”* (Bauman, 2005, p. 34). Es ahí donde se posibilita el cambio.

Otra forma de cosificación es el congelamiento de la persona en el mero sufrimiento. Si solo se ve a las personas en las cárceles, en las escuelas, en los asilos, sin evaluar su contexto, descontextualizamos, llegamos a cosificarlos. Y si además solo depositamos desde su responsabilidad individual, caemos en que *“El pensamiento moral requiere que el individuo se detenga y examine las consecuencias de sus actos; la falta de este examen permite que la maldad se ejerza con naturalidad”* (Arendt, 1963/2003, p. 45).

La maldad puede surgir de la ausencia de reflexión crítica, como demuestra Arendt (1963/2003) al analizar la banalidad del mal. Esta falta de pensamiento ético permite que individuos normales se involucren en actos atroces. Según Foucault (1988), la subjetivación implica un proceso de autoconstrucción responsable frente a la norma y sus efectos, mientras que Bauman (2005) muestra que, en la modernidad líquida, la identidad se construye constantemente, lo que genera vulnerabilidad moral. Así, la reflexión y la construcción del yo son fundamentales para evitar la complicidad en el mal.

Si solo miramos al sujeto con compasión, crece y se multiplica la pérdida de fuerzas, que en sí el sufrimiento aporta ya a la vida. De esto se desprende cómo miramos al otro. Si lo miramos como un sujeto o un objeto de compasión. Así hacemos que pierdan su vitalidad.

La reducción de un sujeto a un rasgo, genera violencia interpretativa, donde las personas adultas, interpretamos a las niñeces y adolescentes, cuando muchas veces se encubre la falta de escucha, la falta de pregunta, la rigidez del modo de mirar y el temor a que se resquebraje. También en los discursos adultocentrismo, se torna inquisitorial y la falta de respeto a la privacidad e intimidad de niñeces o jóvenes.

La culpabilización, a veces disfrazada de discursos de responsabilización o la competencia meritocrática, genera culpa, tanto de las familias como a nuestras/os estudiantes, corriendo de las responsabilidades tanto al Estado como las políticas sociales, la economía, y todo lo que influye en la cotidianidad de las personas.

En Trabajo Social, esto se traduce en la necesidad de reflexión crítica constante sobre las propias acciones, decisiones y el impacto de la intervención, evitando prácticas burocráticas o rutinarias que reproduzcan desigualdades.

Wieviorka (2009) ubica la violencia en el marco de las desigualdades sociales y políticas, involucrando al Trabajo Social, que entiende que la violencia no sólo es un hecho individual,

sino como expresión de estructuras de exclusión y opresión, lo cual demanda intervenciones colectivas y transformadoras.

Además, implica que las y los profesionales no pueden delegar su responsabilidad ética en protocolos, instituciones o agente superiores si lo hubiera, sino que deben actuar con juicio crítico y autonomía moral. Por ello, sostengo que una de las tareas es visibilizar cuando se menosprecia, discrimina, descalifica a las niñeces o adolescencias y sus familias.

Por eso es necesario ir y venir, ir y volver, en los contextos, en los territorios, sin olvidar la historicidad reciente, lo actual. En el próximo apartado, se amplía la reflexión desde la disciplina y profesión del Trabajo Social

El Trabajo Social en los procesos de subjetivación

El presente apartado se propone examinar el lugar del Trabajo Social en los procesos de construcción de subjetividades en instituciones educativas.

El Trabajo Social, como práctica profesional inserta en la división socio-técnica del trabajo, interviene en la cuestión social desde una perspectiva históricamente situada (Iamamoto, 2003; Netto, 2003). En el ámbito educativo, su accionar se vincula con el acompañamiento de trayectorias, la intervención en situaciones de vulnerabilidad y la articulación entre actores institucionales.

Desde una perspectiva crítica, la intervención profesional no es neutral, sino que participa en la producción de sentidos sobre las niñeces, contribuyendo a definir qué situaciones requieren intervención y bajo qué categorías son interpretadas (Grassi, 2003).

En este sentido, el Trabajo Social se encuentra tensionado entre lógicas institucionales que tienden a la normalización y enfoques que buscan reconocer la singularidad de las trayectorias, promoviendo prácticas que cuestionen procesos de etiquetamiento y exclusión (Carballeda, 2002).

El lugar de la palabra que libera o encasilla, analizar su valor, permite entender cuánta influencia recaerá en cada una de las personas que transitamos espacios educativos.

Álvarez-Uría subraya cómo la escolarización articula las tecnologías en un contexto histórico concreto, configurando trayectorias y modos de ser que responden a las demandas de la sociedad moderna. Así, las escuelas pueden entenderse como un dispositivo central de producción de subjetividad, en el que se cruzan disciplina, control social y expectativas culturales.

Desde todas las disciplinas que trabajamos con niñeces y adolescencias, sea en educación, justicia, salud, siempre se nos van a pedir aplicar una técnica, una serie de burocracias sobre qué contenidos damos, qué resultados se obtuvieron, qué efectos traducen, evaluaciones de las y los sujetos.

El sistema de evaluación de las niñeces, adolescencias permanentes, nos parece natural, pasarlos como con una fotocopiadora de personas, por procesos de evaluaciones permanente, generando una distancia cada vez más amplia, con las poblaciones que intentamos acompañar.

En lugar de trabajar con el otro y la otra, los intereses en el conocimiento o cómo resolvería su situación, saber qué le pasa ese sujeto, qué piensa ese niño, esa niña, ese joven sobre su aprendizaje, en su propio proceso judicial, sobre su salud o discapacidad, no pasa y solo somos quienes tenemos que evaluar y puntuar.

Pruebas provinciales, institucionales, nacionales hasta internacionales, se imponen. Es muy difícil resistirse. Esas técnicas burocráticas son las que nos ponen distancias. La palabra

de la juventud, no tiene valor, y solo vemos grupos enteros de estudiantes que desaprovechan varias materias, incluso realizando permanencia en el grado/año.

Allí es donde transformamos a las personas en un objeto de intervención y de estudio de expertos y expertas y burócratas. Así se distancia el sufrimiento o daño que se causa. También las y los profesionales, nos transformamos en “funcionarios/os” y simples ruedecillas de la maquinaria administrativa, y, en consecuencia, nos deshumaniza.

El borramiento de las palabras, sobre todo en las niñeces, específicamente por el reemplazo de las personas que cuidan por aparatos tecnológicos que entretienen, las personas deshumanizan a las personas y cada vez a más corta edad, forman parte de instituciones formales con rutinas, que encasillan con prácticas tecno burocráticas.

Al fin y al cabo, la burocratización, nos deshumaniza a todas las personas involucradas.

Experiencia profesional y reflexividad

En el marco de la práctica profesional desarrollada en un Centro de Estimulación y Aprendizaje Temprano (CEyAT), se identifican diversas situaciones que permiten problematizar el lugar del Trabajo Social en la construcción de subjetividades infantiles.

En particular, se observan intervenciones vinculadas a niñeces que presentan dificultades en sus trayectorias educativas, donde emergen discursos institucionales que tienden a clasificar y etiquetar determinadas conductas o modos de aprendizaje. Estas prácticas pueden ser comprendidas a la luz de los procesos de normalización analizados por Foucault (1975) y de las dinámicas de estigmatización señaladas por Kaplan (2008).

En estos contextos, la intervención del Trabajo Social se orienta a acompañar a las familias, articular con equipos interdisciplinarios y problematizar dichas categorías, promoviendo lecturas más complejas de las situaciones. Esta perspectiva se vincula con enfoques que destacan la importancia de la reflexividad en la práctica profesional (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Asimismo, la experiencia permite advertir cómo las desigualdades sociales inciden en las trayectorias educativas, en línea con los aportes de Tenti Fanfani (2007), configurando escenarios en los que las instituciones tienden a reproducir dichas desigualdades.

Desde mi formación, como Trabajadora Social y docente de primaria, comparto con equipos de gestiones de todos los niveles educativos (formales e informales), personal docente y no docente, miradas y posicionamientos en relación a las niñeces y adolescencias que acompañamos, sin olvidar sus contextos, sin dejar afuera lo territorial, lo actual, las medidas sociopolíticas que nos afectan en la cotidianidad, es desde allí que propongo, poner en cuestión y visibilizar las reflexiones de cómo enunciamos, qué decimos y qué llamamos, qué categorías conceptuales o de “sentido común” plasmamos sobre quiénes estamos interviniendo.

Es por ello que en este artículo, me posesiono como investigadora², como humana que en primera persona comparte parte de su experiencia laboral y el andar como profesional, que comienza en la formación docente desde el año 2000 en adelante en el sistema educativo formal de la provincia de La Pampa.

Cierre

² Estudiante de la carrera de posgrado Doctorado en Trabajo Social, título: “*El adultocentrismo y las experiencias de intervención del Trabajo Social y otras profesiones en el Centro de Estimulación y Aprendizaje Temprano de General Pico, La Pampa, Argentina, 2023-2025*”. Plan de Tesis aprobado OCA - 2025 - 635 - FCSYTS # UNMDP.

A partir del análisis desarrollado, es posible sostener que los procesos de construcción de subjetividades infantiles en instituciones educativas se encuentran atravesados por múltiples dimensiones sociales, institucionales y discursivas.

La identidad de las y los estudiantes se fundan a partir de los vínculos afectivos que posibilita los grupos de pertenencia y los márgenes de autonomía, por eso es importante acompañarlos en este proceso, tanto como profesionales que transitamos el ámbito educativo, como las implicancias institucionales que se ponen en juego cuando las y los reciba, abraza, acuerpe y que no expulse. Para ello es imprescindible volver a lo orgánico, lo artesanal, lo humano. A poner en valor los vínculos y la necesidad de crearlos desde la ternura, la comprensión, la empatía, la solidaridad, el respeto, la tolerancia a las diferencias.

En este marco, el Trabajo Social ocupa un lugar significativo, en tanto su intervención incide en la producción de sentidos sobre las niñeces y en las formas en que se abordan las trayectorias educativas.

En el ámbito del Trabajo Social, la reflexión ética sobre la intervención profesional es fundamental para evitar la perpetuación de la crueldad, tanto en contextos sociales como en la práctica institucional. Ulloa (2010a) sostiene que “la crueldad siempre requiere un dispositivo sociocultural que sostenga el accionar de los crueles, así en plural porque la crueldad siempre necesita la complicidad impune de otros” (p. 29), lo que evidencia que los profesionales deben reconocer cómo estructuras sociales y culturales pueden naturalizar el daño. Kaplan (2009) sostiene que los “destinos escolares” se configuran en la intersección entre las desigualdades sociales y las prácticas institucionales que legitiman dichas diferencias.

Varias y varios autoras y autores, nos invitan a analizar y reflexionar en la construcción de una trama escolar que desnaturalice las dinámicas de dominación que organizan la vida social, ya que es donde las construcciones subjetivas se van generando alrededor de cada persona que llega al sistema educativo.

La educación no puede seguir siendo un espacio donde se reproduzcan las desigualdades sociales y emocionales; debe ser un lugar donde las relaciones se reconfiguren y resignifiquen. La reflexión constante permite reconocer situaciones de riesgo o vulnerabilidad y diseñar intervenciones que promuevan derechos y justicia social. Esto recae con una de las labores del campo de la disciplina del Trabajo Social: proteger a las y los sujetos vulnerables y garantizar que las políticas (a nivel macro) e intervenciones no reproduzcan opresión o daño.

La escuela moderna es un espacio fundamental en el que se configuran subjetividades a través de prácticas de disciplina, clasificación y control social. En sus palabras, la escuela se convierte en un “laboratorio social de subjetividades”, donde las y los estudiantes aprenden a verse y comportarse como estudiantes, ciudadanas/os y futuras/os trabajadoras. El sujeto no es pasiva/o, todo lo contrario, produce sentidos, resistencias, formas simbólicas de reconstrucción, en ellas las intervenciones que lo reconocen pueden favorecer procesos de subjetivación deseados por quienes habitamos al mundo, aceptando las diferencias, y proyectando en la otra persona potenciar todas sus posibilidades y generar nuevas.

En lo escolar, hay formas de violencia simbólica, etiquetas como “mal alumno”, “niña conflictiva”, o el “qué vas a esperar de la familia que viene”, que también contribuyen a la destrucción de la subjetividad y a la internalización de destinos limitados.

Podemos identificar desde nuestra profesión y en conjunto con el resto del equipo interdisciplinario, desde la reflexión de lo que acontece en las escuelas, colegios o jardines de infantes, para identificar la política de la persecución o tortura.

Algunos elementos que permiten resistir a la subjetivación es la comprensión de lo que acontece. Comprender la dimensión política y colectiva en que se encuadra.

En relación con la pregunta planteada, se concluye que el Trabajo Social interviene en los procesos de subjetivación no solo a través de acciones concretas, sino también mediante la problematización de categorías institucionales, la mediación entre actores y actrices, y la promoción de enfoques que reconozcan la complejidad de las experiencias infantiles.

No asimilar como algo personal o individual; fortalecer los sentimientos de pertenencia social y los lazos de solidaridad; mantener la dignidad personal; analizar los hechos pasando de lo singular a lo colectivo, de lo particular a lo social y político; no dejar de analizar las responsabilidades singulares, institucionales, sociales, estatales; no instalarse ni instalar a la otra persona en el lugar de víctima, ya que ata a lo imposible, destituye lo contingente, vacía la potencia.

Por último, insisto en nuestro rol y en la importancia de la prevención y los espacios de diálogo, de reconocimiento, de justicia, de reconocer las desigualdades, para que no se naturalice la violencia, para habilitar a cada persona, a todas las niñas y adolescentes.

Finalmente, se destaca la importancia de fortalecer perspectivas reflexivas en la práctica profesional, que permitan articular la experiencia situada con marcos teóricos, contribuyendo a intervenciones más críticas y contextualizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Uría, F. (1995). *Escuela y subjetividad: hacia una sociología de la subjetividad escolar*. Morata.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal* (C. Ribalta, Trad.). Barcelona: Lumen. (Trabajo original publicado en 1963).
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria*. Paidós.
- Dolto, F. (1984). *La causa de los niños*. Ediciones del Seix Barral.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. Paidós.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social*. Paidós.
- Dolto, F. (1984). *La causa de los niños*. Seix Barral.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 229-243). Universidad Nacional de Quilmes.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975)
- Foucault, M. (1994). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 229-250). México: Universidad Nacional Autónoma de México. (Trabajo original publicado en 1982)
- Grassi, E. (2003). *Políticas sociales: Crisis y ajuste estructural*. Espacio.
- Kaplan, C. V. (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En C. V. Kaplan (Comp.), *Desigualdades y educación en América Latina. Ensayos de sociología de la educación* (pp. 135-156). CLACSO.

- Kaplan, K., Szapu, E., & Arévalo, D. (2014). *Sociedad y afectos. Apuntes para la sociología de la educación emergente*. CLACSO.
- Kaplan, C. V., Szapu, E., & Arévalos, D. H. (2023). Sociedad y afectos: Apuntes para una sociología de la educación emergente. *Revista de Educación*, 13(13), 1–16.
- Loredo Marciandi, J. C., & Jiménez Alonso, B. (2014). Pequeños ciudadanos: la construcción de la subjetividad infantil en la primera puericultura española e hispanoamericana. *Universitas Psychologica*, 13(5), 1955–1965.
- Narodowski, M. (2004). *Infancia y poder*. Aique.
- Netto, J. P. (2003). *Transformaciones societarias y Servicio Social*. Cortez.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Siglo XXI.
- Ulloa, F. (2010a). Sociedad y crueldad. En A. Silva (Comp.), *Fernando Ulloa, una aproximación a su obra* (pp. 29–35). Facultad de Filosofía y Letras.
- Wieviorka, M. (2000). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 9(3), 317-334. Universidad del Zulia.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia hoy. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 44(181), 13-36. UNAM.