

Políticas Públicas Educativas

Intervenciones desde
el Trabajo Social



iphs
instituto de política,
sociedad e intervención social
facultad de ciencias sociales



facultad de ciencias
sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Políticas Públicas Educativas

Intervenciones desde
el Trabajo Social

Compiladora

Dra. Gabriela Rotondi

Comité académico

Dra. Gabriela Rotondi

Lic. y Especialista Ana Andrada

Dra. Gabriela Artazo

Lic. y Especialista Alicia Zamarbide

Lic. Dolores Verón

Lic. Lilian Gregorio

Colaboración en tareas preeditoriales

Dra. Gabriela Artazo

Lic. Elizabeth Asinari

Lic. Maxime Tramontana

Autoras/es

Equipo del proyecto

Dirección, codirección e investigadoras

Gabriela Rotondi

Dolores Verón

Ana Andrada

Gabriela Artazo

Lilian Gregorio

Alicia Zamarbide

Ayudantes y adscriptos/as

Andrea Gisel Molina

Maxime Tramontana

Andrea Liazcovitz

Patricia Yanina Vega

María Canessa

Evangelina Frontera

Elizabeth Asinari

Consultoras Académicas y colaboradoras de la provincia de Mendoza

Mariana Quiroga

Laura Acotto

María García

Susana Cornejo

Betiana Sofía Vercelli

María Patricia Sáenz

Autoras que confluyen desde sus tesis doctorales

Verónica Cruz

Zulma Cabrera

Arte de tapa e interiores

Alejandra Rotondi. *Arquitecta. Conservadora de Museos. Diseños, Dibujos y Animaciones*

Corrección, diagramación y diseño gráfico

Nodo Ediciones

Políticas públicas educativas : intervenciones desde el trabajo social / Gabriela Rotondi ... [et al.] ; compilación de Gabriela Rotondi. - 1a ed compendiada. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1660-3

1. Trabajo Social. 2. Derecho a la Educación. 3. Políticas Públicas. I. Rotondi, Gabriela, comp.

CDD 361.3

Nuestros agradecimientos

A las Escuelas con quienes trabajamos en ambas provincias sin las cuales no habría posibilidad de construir conocimiento, pero tampoco vínculos, propuestas y nuevas tramas.

A las colegas entrevistadas, quienes en cada caso dieron con total generosidad sus aportes, sus saberes y su conocimiento fundamental para gestar nuevas ideas.

ÍNDICE

Presentación desde la Facultad de Ciencias Sociales

*María Inés Peralta,
Decana de la Facultad de Ciencias Sociales, UNC*

Es un orgullo para nuestra Facultad de Ciencias Sociales presentar el libro *Políticas Públicas Educativas e Intervenciones desde el Trabajo Social*, bajo la responsabilidad de la profesora Dra. Gabriela Rotondi. El mismo es producto del trabajo colectivo, sostenido y propositivo.

Colectivo porque en primer lugar está presente el trabajo del equipo docente, adscriptas/ adscriptos y ayudantes estudiantes prioritariamente de una asignatura de la carrera de Trabajo Social de nuestra Facultad, en diálogo con otras. En segundo lugar, están presentes también diversos equipos de cátedras de carreras de Trabajo Social de distintas universidades públicas y, en tercer lugar, de equipos del ámbito académico con equipos de profesionales que ejercen la profesión. Así, se produce un conocimiento diverso, construido desde distintos puntos de vista y recogiendo otras realidades en nuestro país. Conocimiento que se pone en diálogo y al cual se accede también con el apoyo y participación de los Colegios de Profesionales de Trabajo Social de Córdoba y Mendoza.

Sostenido porque recupera una línea de trabajo en investigación que se inicia en el año 2004 y va acumulándose, profundizándose, enriqueciéndose. Cada proyecto de investigación aporta resultados que se convierten en nuevos y más precisos interrogantes para profundizar en la comprensión integral de la cuestión.

Y propositivo porque el sentido de la producción de conocimientos en la universidad pública que queremos es la de aportar a construir una sociedad más justa, más diversa, más equitativa, con más derechos. Y para ello, es necesario ofrecer miradas críticas y herramientas concretas que le sirvan a organizaciones sociales y a instituciones públicas, a repensar, ampliar y enriquecer sus acciones y sus políticas.

Por todo ello este libro nos enorgullece, porque este lugar es el que queremos ocupar como facultad en la sociedad.

Presentación desde Secretaría de Investigación

Dra. Liliana Córdoba
Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba
Actual Secretaria de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales
liliana.cordoba@unc.edu.ar

Un equipo precursor

Hace ya varios años, unas jornadas organizadas por dos de las instituciones que hoy integran la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCS-UNC) instalaban una cuestión que me interesa traer como punto de partida desde el cual leer y valorar el trabajo de investigación cuyos resultados se publican en este libro. Me refiero a las Jornadas “La Universidad en la Sociedad. Aportes de la Investigación de la Universidad Nacional de Córdoba para el diseño de Políticas Públicas”, organizadas en el año 2009 por la Escuela de Trabajo Social y el Centro de Estudios Avanzados. Esas Jornadas partían de un diagnóstico para aquel momento evidente: la dificultad de poner en relación los datos producidos en nuestras investigaciones, los lenguajes de nuestros informes académicos, con el del diseño de políticas públicas o, más aún, la ausencia de esa intención, de ese propósito, en muchas de nuestras tradiciones disciplinares e institucionales. Algunas excepciones a ese diagnóstico provenían, por cierto, del propio campo del Trabajo Social donde la categoría “intervención” ya tenía un largo recorrido junto a la de investigación.

Diez años después, en 2019, durante las primeras Jornadas de Investigación organizadas por la nueva facultad donde esas instituciones se reunieron¹ el asunto fue de nuevo foco de reflexiones y debates. En los paneles y las mesas de trabajo de esas Jornadas emergió con claridad un fuerte consenso en torno a la necesidad de consolidar en la UNC unas ciencias sociales politizadas, movilizadas y no condescendientes, enfocadas en la producción de conocimientos para la acción e incidencia cultural, social y política y comprometidas con la democratización de nuestras sociedades desde una perspectiva de derechos (Córdoba, Pividori y Echeverry-Mejía: 2020).² Esa pretensión de incidencia, requiere múltiples movimientos: interpelar los procesos formativos y los diseños curriculares, la articulación entre funciones

1 La Facultad de Ciencias Sociales fue creada en diciembre de 2015 por la Asamblea Universitaria, sobre la base de tres instituciones preexistentes: la Escuela de Trabajo Social, el Centro de Estudios Avanzados y el Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública.

2 Los trabajos y reflexiones presentados en las Jornadas fueron publicados en Córdoba, Pividori y Echeverry-Mejía (2020) *Investigar en Sociales: proyectos, políticas y desafíos*. Córdoba, Argentina: FCS-UNC. <http://hdl.handle.net/11086/15097>

(docencia, investigación y extensión), los perfiles profesionales, las estructuras institucionales existentes para establecer vinculaciones, entre otros. Es decir, reconocer que las condiciones para lograr incidencia desde la investigación no dependen solo de la calidad o cantidad de conocimientos que seamos capaces de producir, sino también del desarrollo de capacidades que permitan compartir y problematizar los conocimientos producidos en distintos ámbitos y con diversos actores.

Es en este largo trayecto de reflexión institucional en el que quiero inscribir y valorar muy especialmente la publicación de este libro y al equipo que lo hizo posible, bajo la dirección de la Dra. Gabriela Rotondi, en tanto constituye sin dudas una experiencia pionera de esta perspectiva específica de lo que entenderemos como transferencia en nuestra política institucional.³

En primer lugar, porque desde el título mismo del proyecto: “Intervención Social en el campo educativo: ampliando ciudadanía”, se explicita esta pretensión de investigar para intervenir; es decir, para transformar. Las preguntas, los objetivos y la metodología apuntan a conocer cuáles son las demandas de intervención hacia la disciplina Trabajo Social en las escuelas públicas, y las relaciones entre el Trabajo Social y la construcción de ciudadanía en el campo educativo. Uno de los objetivos específicos explicita: “aportar propuestas para gestar impactos legislativos e incidencia en la política pública educativa respecto de la intervención de Trabajo Social”.⁴

Pero también la conformación del equipo de investigación que desarrolla esta tarea refleja un modo de hacer investigación en la universidad pública que, propongo, debemos sostener: ligado al trabajo en y desde las cátedras, articulado con la formación de grado y de posgrado, dispuesto a revisar las prácticas profesionales que desde la universidad alentamos y también, muchas veces, naturalizamos. Es decir, un modo de investigar en la universidad pública que se aleja del formato en avanzada –centrado en carreras individuales y publicaciones en revistas indexadas–, para situarse en las dinámicas formativas, profesionales y contextuales de la sociedad de la que la universidad forma parte.

Por último, porque resulta evidente el valor de este trabajo para repensar la intervención en los contextos educativos actuales, atravesados por dificultades y desigualdades que se han exacerbado en este tiempo de pandemia Covid19.

En un estudio que estamos desarrollando en la facultad⁵ pudimos constatar que, durante la pandemia, las dificultades para sostener la continuidad educativa en los hogares de la ciudad de Córdoba estuvieron presentes en todos los niveles de escolaridad (inicial, primario, secundario y terciario o universitario), pero fueron especialmente altas en el nivel secundario. A su vez, que esas dificultades afectaron a los hogares de todos los niveles socioeconómicos, pero fueron particularmente profundas en los hogares de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo: en ellos, las/os/es estudiantes que estuvieron “totalmente desvinculados” o “vinculados de manera intermitente” con la escuela alcanzan porcentajes ubicados alrededor del cincuenta por ciento. Al momento de analizar cuáles fueron las principales dificultades para sostener la continuidad educativa en virtualidad, la falta de conectividad, la insuficiencia de dispositivos y el conocimiento escaso sobre el funcionamiento de los mismos impactan en todos los sectores, pero de maneras muy diferentes según el NSE, afectando de nuevo especialmente a los sectores bajo y medio-bajo.⁶ A estos datos podemos enmarcarlos a su vez en otros, más globales, que ya confirman un impacto “sistemático, profundo y desproporcionado” de

3 A instancias de un proyecto presentado conjuntamente entre la Secretaría de Investigación y de Extensión el Honorable Consejo Directivo de la FCS creó la Unidad de Vinculación Tecnológica en Sociales, ámbito que buscará potenciar estas actividades.

4 El resumen del proyecto puede consultarse en el libro mencionado, páginas 202-204.

5 Se trata de la investigación “Desigualdades y acceso a derechos en la ciudad de Córdoba.

6 Un primer informe de avance de esta investigación puede consultarse en www.sociales.unc.edu.ar

la pandemia sobre las/os/es jóvenes a nivel mundial⁷. En este grupo la interrupción abrupta de la educación, el trabajo y la circulación impactaron sobre aspectos centrales de la vida como lo son la continuidad educativa, la pérdida de empleo, el deterioro del bienestar mental, la disminución de la participación social y política, la libertad religiosa o las relaciones con los pares. La ansiedad y la depresión también han aumentado significativamente entre las/os/es jóvenes, quienes tienen cada vez menos motivación para hacer actividades que antes disfrutaban y un creciente pesimismo frente al futuro⁸.

¿Cómo intervenir en el ámbito educativo asumiendo estas nuevas condiciones, esta nueva realidad? ¿Qué nuevos saberes requiere esa intervención? ¿Qué cambios en las regulaciones y políticas en el campo educativo demanda?

Las discusiones que presenta este libro resultan fundamentales para responder a estas preguntas desde diálogos y articulaciones interinstitucionales que son imprescindibles para afrontar este nuevo tiempo, esta nueva realidad.

7 Estudio realizado entre abril y mayo de 2020 por la Iniciativa Mundial sobre Empleo Decente para Jóvenes. Los resultados están disponibles en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753059.pdf

8 Los resultados del estudio están disponibles en: <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

Presentación del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Provincia de Mendoza y del Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba

Lic. María Soledad García
Presidenta Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Provincia de Mendoza

Lic. Carolina Mercedes Allende
Presidenta Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba

La investigación como dimensión constitutiva de la intervención del Trabajo Social en el campo educativo

Cuando Gabriela nos convidó a sumar nuestras voces en la introducción de este valioso material digital, no dudamos en compartir en breves líneas nuestras ideas, especialmente por la oportunidad de agradecer el invaluable aporte a la profesión y también para reflejar el permanente vínculo entre los espacios universitarios y los colegios de profesionales; vínculos enredados en múltiples devenires y que a veces, solo a veces, se materializan como en este libro pero que tienen la persistencia y solidez de las raíces profundas.

El campo educativo representa para Trabajo Social un territorio de altísimo valor, en el que se disputan sentidos vinculados con la convivencia ciudadana, los Derechos Humanos, la democracia, las sexualidades, las solidaridades, entre tantos otros. Sentidos profundamente imbricados en las incumbencias profesionales presentes en nuestra Ley Federal de Trabajo Social 27.072.

Desde los espacios colegiados, entendemos que todo accionar por profundizar la comprensión del campo educativo, las disputas que allí tienen lugar y las posibles demandas que nuestra profesión debiera poder alojar, son esfuerzos sumamente valiosos al momento de imaginar, diseñar y ensayar las estrategias de intervención en ese campo. El libro digital que hoy estamos destacando constituye uno de esos esfuerzos.

En su trayectoria de investigación, el equipo coordinado por la colega Gabriela Rotondi ha venido aportando información, reflexiones e interpelaciones en torno a la intervención social

en el campo educativo durante varios años. En el proceso que tuvo lugar en el período 2018/2021, desde nuestros Colegios Profesionales, hemos propiciado de manera directa diversas articulaciones en torno a las inquietudes del equipo, a los fines de facilitar el vínculo con colegas en el campo educativo, y hemos participado como integrantes de los equipos de investigación en cada provincia a través de nuestras Comisiones y Mesas de Educación.

Ahora, habiendo logrado el aval de la Facultad de Ciencias Sociales para la elaboración de una publicación, celebramos que a partir de toda la experiencia desarrollada se pueda hacer extensivo lo aprendido a la comunidad, particularmente a colegas que se encuentran ejerciendo la profesión en el campo educativo o que tienen algún interés por conocer sus singularidades. Este material se propone como una oportunidad para ello.

Como sabemos, tanto la construcción como la consolidación de un campo social determinado como campo disciplinar para el ejercicio de una profesión, requiere de múltiples estrategias en la investigación y reflexión en torno a: las prácticas, los sentidos que allí se disputan, las/os/es actores cuyos intereses pueden confluir o confrontar, entre otros.

La lectura de esta publicación intenta ser un aporte a la construcción de una posición diferenciada de Trabajo Social en el campo educativo, en correspondencia no solo con saberes teóricos que pudieran adquirirse sino también con la capacidad de diseñar e implementar estrategias de intervención de potencia emancipadora.

Consideramos que el campo educativo como espacio de inserción profesional tiene un gran potencial, siendo todavía un área de vacancia en términos de formación y de desarrollo investigativo, de producciones escritas y sistematización de experiencias, así como de profundización sobre las disputas en torno a las condiciones laborales. Todos aspectos que tensionan y condicionan las intervenciones en términos de mayor o menor autonomía, organización colectiva y posicionamientos profesionales. Sabemos que solo habitar este campo, aun con sus contradicciones e incomodidades, nos permitirá desarrollar intervenciones garantes de derechos donde las instituciones educativas se constituyan al servicio de la salud integral desde una posición crítica y colectiva.

El desarrollo de una investigación entre las dos provincias implicó una apuesta a la construcción colectiva, y da cuenta hoy por hoy de los vínculos que nos unen en el recorrido histórico de la profesión. Los Colegios queremos destacar lo valioso y significativo de este mirar-nos y reconocer-nos, que nos interpela como organizaciones profesionales a recoger los resultados de este trabajo para ampliar la mirada y los horizontes de transformación posibles en este campo disciplinar.

El libro digital que hoy se presenta es un claro ejemplo del impacto que nuestra disciplina puede alcanzar en los múltiples ámbitos de la política pública, a la vez que representa un desafío para los colegios profesionales, en el acompañamiento, defensa y promoción del campo educativo, como espacio del ejercicio profesional para las/os/es colegas.

Prólogo

*Cristina González
Directora Interina
Instituto de Política, Sociedad e Intervención Social*

Basta recorrer el índice de este libro para advertir algunos rasgos que lo distinguen. En primer lugar, el carácter colectivo que recoge una tradición en las producciones de las ciencias sociales y del Trabajo Social en particular. Esta publicación no solo pone de manifiesto la labor conjunta de un equipo que viene trabajando la temática de las intersecciones entre educación y trabajo social desde hace 20 años, sino también la articulación con colegas mendocinas con trayectoria en los estudios sobre Trabajo Social en el campo educativo. De esta manera, el ejercicio comparativo entre experiencias desarrolladas en dos provincias permite distinguir ciertas características comunes relacionadas con la búsqueda de autonomía de la profesión y de prácticas profesionales que abrazan la perspectiva de los derechos. También señala las diferencias relativas a los dispositivos de inserción y funcionamiento de la disciplina en el área, que inciden de manera distinta en los procesos de construcción del lugar ocupado por la disciplina y sus profesionales en las instituciones educativas.

Por otro lado, el libro aporta al conocimiento del desempeño del Trabajo Social en un espacio de intervención que aún constituye un área de vacancia para la disciplina. Contrariamente a lo que podría suponerse, ello no se debe a la ausencia de demandas ni a la falta de profesionales capacitados, o a la carencia de experiencias desarrolladas en el campo de la educación.

El área educativa no escapa a la escasez de profesionales de Trabajo Social ni al deterioro de las condiciones de contratación que experimentan otros ámbitos de provisión de servicios dirigidos al bienestar de la población. El sistema educativo en nuestro país viene sufriendo un proceso de desmejoramiento a partir de la aplicación de estrategias neoliberales, que en este caso no solo ha impactado negativamente en las condiciones de trabajo y los salarios docentes, sino también en la disminución de recursos materiales y humanos para las instituciones de educación públicas. Las políticas de ajuste estructural dirigidas a achicar el aparato del Estado, y en particular a las instituciones de protección social, han contribuido a la agudización de las desigualdades sociales y los problemas vinculados a la reproducción social de vastos sectores de la población. La emergencia de la pandemia del Covid19 agravó esta situación, aumentando las demandas sociales a las instituciones estatales, especialmente aquellas que ocupan un lugar clave en la vida cotidiana de las personas, tales como las escuelas primarias y colegios secundarios. Los capítulos de esta publicación dan cuenta del incremento de las demandas canalizadas a través de las instituciones escolares y reflexionan acerca de su impacto en las intervenciones profesionales.

El libro reúne distintas producciones vinculadas a la última investigación del equipo encabezado por la Dra. Gabriela Rotondi, correspondiente al período 2018-2021: “Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía”. Asimismo, retoma los hallazgos obtenidos en una investigación previa, así como datos y reflexiones provenientes de la labor docente y de extensión en torno a la intervención del Trabajo Social en los ámbitos educativos, en particular en la provincia de Córdoba.

El mismo está dividido en cuatro bloques o secciones: el primer bloque coincide con el desarrollo del primer capítulo introductorio a cargo de la directora del proyecto, Gabriela Rotondi, en el que describe los antecedentes y el contexto de las actividades de investigación e intervención llevadas adelante durante el período 2018-2021, sus objetivos y la estructura del trabajo.

El segundo bloque está integrado por los capítulos 2 y 3. En el capítulo 2, Ana Andrada y Lilian Gregorio analizan el sistema educativo en nuestro país y los desafíos impuestos por la pandemia, que, como ya se dijo, agravó las condiciones precarias de vida de las personas, particularmente de los sectores inmersos en la pobreza. En el capítulo 3, Laura Acotto, Susana Cornejo y Soledad García describen el sistema educativo de la provincia de Mendoza, específicamente el nivel de educación secundaria. Además, analizan los efectos de la pandemia sobre las demandas a profesionales de Trabajo Social.

En el tercer bloque se despliegan los capítulos 4 a 9, que dan cuenta de distintos aspectos de la intervención en el campo educativo y su intersección con las políticas públicas.

En el capítulo 4, “Demandas de intervención al trabajo social en el campo educativo en Córdoba”, Dolores Verón y Patricia Yanina Vega describen las normativas vigentes en la provincia de Córdoba para la inserción de profesionales de Trabajo Social en las instituciones educativas, y recorren las demandas de intervención vinculadas con el proceso educativo, el trabajo con las familias, la articulación y construcción de redes y las demandas de las/os/es estudiantes. Un lugar especial del análisis es ocupado por la perspectiva de derechos que orienta las prácticas de trabajadores sociales en las instituciones.

De manera similar, en el capítulo 5, “Demandas de intervención al Trabajo Social en el campo educativo en Mendoza” Mariana Quiroga, Betiana Sofía Vercelli y María Patricia Sáenz examinan las demandas del sistema educativo al Trabajo Social en la provincia de Mendoza. Para ello, recuperan los antecedentes históricos de la inserción de trabajo social en el nivel secundario y exploran las demandas del sistema educativo provincial partiendo de aquellas originadas en las funciones establecidas por las normativas, a las que denominan “funciones prescriptas”. Entre estas últimas, “la intervención con familias, docentes, directivos, estudiantes con el objetivo de evitar la deserción” y el relevamiento de organizaciones del entorno comunitario para el establecimiento de articulación de acciones. Al igual que en el capítulo anterior, la perspectiva de derechos asoma en la interpretación y análisis de las entrevistas a profesionales.

Por su parte, en el capítulo 6 Alicia Zamarbide, Ana Andrada, Olga Andrea Liascovitz y María del Valle Canessa Ledesma, analizan “La intervención de Trabajo Social en el ámbito educativo en Córdoba y Mendoza con relación a la autonomía y heteronomía profesional”. Realizando un ejercicio comparativo, las autoras reflexionan acerca de los niveles de autonomía y heteronomía del Trabajo Social en el ejercicio de la profesión en las instituciones educativas de ambas provincias. De esta manera, observan que en ambos casos las/os/es profesionales logran construir una autonomía relativa fundada en el capital de conocimientos adquiridos durante la formación académica y/o la experiencia. Ello les permite reorientar las expectativas en torno a las funciones de la profesión, a pesar de las condiciones objetivas generalmente

adversas relacionadas con la posición y condiciones de trabajo en las instituciones.

En el capítulo 7, “Nos posicionamos para intervenir en el ámbito educativo. Comparando testimonios”, Gisel Molina y Evangelina Frontera examinan las demandas efectuadas al Trabajo Social desde las instituciones escolares en las provincias de Córdoba y Mendoza. Advierten que en su mayoría están vinculadas a la gestión de recursos económicos y materiales, especialmente en el contexto de la pandemia, y en menor medida están relacionadas a la inclusión, permanencia y terminalidad de las/os/es estudiantes en el sistema educativo. También se registran tanto solicitudes de intervención en casos de violencia como de trabajo con jóvenes para promover su participación.

Los capítulos 8 y 9 cierran este bloque. En el capítulo 8, titulado “Impactos de la intervención social institucional en el ámbito de las políticas educativas en las instituciones del campo educativo”, Gabriela Rotondi, Delia Sánchez, Maxime Tramontana y Elizabeth Asinari, reflexionan acerca de las características e impacto de las prácticas de Trabajo Social en el área. Y en el capítulo 9, “La escuela, el derecho a la educación y otros derechos de las juventudes”, Paula Gaitán y María Constanza Sánchez analizan los derechos de las/os/es jóvenes a la educación en relación con aquellos derechos que se observan en sus prácticas instituyentes.

El cuarto y último bloque reúne los capítulos 10, 11 y 12. El capítulo 10, “Encuentros y desencuentros cuantitativos: Análisis de datos desde Trabajo Social y campo educativo”, a cargo de Gabriela Rotondi, Gabriela Artazo y Lilian Gregorio, está dirigido a desarrollar algunos de los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos de tipo cuantitativo en escuelas de la provincia de Córdoba.

En el capítulo 11, “Trabajo Social: su constitución como campo y su interlocución con el campo educativo”, Verónica Cruz, de la Universidad Nacional de La Plata, expone parte de su trabajo de tesis doctoral, en el que examina la intersección entre la disciplina y el campo educativo.

Finalmente, en el capítulo 12, “La intervención profesional del Trabajo Social en las Instituciones de políticas públicas de atención de la violencia de género en la Provincia de Misiones. Obstáculos y Desafíos en clave contextual” Zulma Fabiana Cabrera, de la Universidad Nacional de Misiones, analiza la intervención profesional del Trabajo Social en el abordaje de las violencias de género(s), en las políticas públicas vigentes en la provincia de Misiones, entre ellas las educativas.

Cabe mencionar que estas dos últimas contribuciones son producto de invitaciones especiales a colaborar en esta publicación, dado que las investigaciones realizadas en el marco de sus tesis doctorales confluyen con los resultados de la investigación que se vierten en este libro.

Introduciendo y Presentando Detalles del Producto

Dra. Gabriela Rotondi⁹

Presentamos una producción que tiene raíces y horizontes. Raíces que hacen su anclaje en una disciplina, Trabajo Social, pero además en nuestra Universidad Nacional de Córdoba y en los desafíos que se nos presentan como docentes e investigadoras.

Horizontes, que se proyectan, en términos de las posibilidades estratégicas de acción que, desde el Trabajo Social pueden desarrollarse en un ámbito específico: el educativo en diversas direcciones, donde uno de los focos es la incidencia en políticas públicas educativas.

La mirada de las políticas públicas educativas y sus relaciones con las intervenciones de Trabajo Social, plantean para el equipo que hoy expone estas apreciaciones y conclusiones, un recorrido que se inicia en 2004 y se mantiene de manera sostenida con encuentros, autocríticas y revisiones hasta el presente. Hemos transitado por las diversas vías que nos plantea nuestra universidad pública, docencia, investigación y extensión y si bien hoy nos detendremos a exponer algunos hallazgos relativos, especialmente a la investigación, queremos también reflexionar sobre aquello que ha retroalimentado nuestra línea de producción de conocimiento desde las otras funciones universitarias.

En un contexto complejo de pandemia, intentaremos dar cuenta de lo producido y abrir nuevas perspectivas a nuestra comunidad profesional, como parte de la tarea que nos proponemos desde la universidad pública, y devolviendo a nuestra comunidad aquello que la universidad nos permitió construir.

Exponemos entonces algunas de las conclusiones del proyecto de investigación: Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía que se lleva adelante desde 2018 y hasta 2021, y también de su proyecto antecedente: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos, desarrollado entre 2016 y 2017.

9 Doctora en Ciencia Política. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Políticas sociales. Formación de Posgrado en Análisis institucional de las instituciones educativas. Licenciada en Servicio Social. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular por Concurso Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional. Directora de Investigación desde 2004. Actualmente del Proyecto Consolidar Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía, asentado en Ipsis (Instituto de Política Sociedad e Intervención Social) Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Correo: gabrielarotondi@unc.edu.ar

En particular, el proceso de investigación desarrollado entre 2018 y 2021, lleva adelante una tarea que presenta una dimensión comparativa entre dos provincias, Córdoba y Mendoza, y a tal fin reúne diversas instituciones que operaron a favor del conocimiento, tal el caso de dos universidades, Universidad Nacional de Córdoba, y Universidad Nacional de Cuyo, dos Colegios profesionales de trabajo social de ambas provincias e instituciones escolares en las cuales las/os/es colegas llevan adelante su tarea profesional.

En estas breves líneas asumo el desafío de presentar estas ideas, a partir de los trayectos emprendidos y la posición de dirección que se me otorgara. Sin embargo, estos diálogos entre investigación e intervención profesional, han sido colectivos y no han sido una tarea fácil. Nuestra disciplina nos desafía de manera permanente a intervenir y funda sus raíces históricas en la acción directa. Empero nuestros accesos al debate interventivo deviene de diversas fuentes, y ponen a dialogar fundamentos teóricos, epistemológicos, pero también éticos y metodológicos relativos a nuestra tarea concreta.

Por otra parte, desde el acumulado del colectivo que hoy se presenta, debemos señalar que lo expuesto se exhibe en formato de debates particulares, sobre problemáticas y atravesamientos por los cuales se ha optado y que nos remiten a lecturas de clase, género y generación, pero además a los posicionamientos de un equipo que transita sus prácticas profesionales en instituciones, familias, grupos de abordaje con problemas específicos, instituciones, movimientos sociales ligados a luchas de género, ambiente, violencia, entre otros.

Reconocemos que hemos recorrido como equipo de investigación y como trabajadoras sociales distintos trayectos en lo que hace a investigación y la intervención social. En ese sentido uno de los desafíos que encaramos es el de poder plantear propuestas que involucren estrategias de diverso tipo, diagnósticas, de construcción de consensos y cambios institucionales; de abordaje de proyectos colectivos; de acciones en red; e incidencia en políticas públicas. Estrategias que además nos proponemos poner en diálogo con aquellos y aquellas colegas que se encuentran en intervención directa y con referentes de políticas públicas educativas.

¿Cómo armamos esta producción?

La producción que planteamos hoy arroja conclusiones del último estudio del equipo, en sus dimensiones cualitativas y cuantitativas, poniendo en diálogo lo que observamos en las provincias de Córdoba y Mendoza. Recupera además aquellas experiencias que el equipo lleva adelante colindando con la investigación, el Programa la universidad escucha las escuelas¹⁰. Comprendemos que la tarea de recuperar anida un ejercicio de memoria colectiva que invita a pensar en las sinergias desarrolladas entre el programa y la universidad. En este sentido, este programa permitió al equipo diseñar sus investigaciones a partir de lo que observamos, aprendimos y nos interrogamos compartiendo experiencias interventivas con más de 500

10 El Programa “La universidad escucha las escuelas”, inicia en 2001, y cumple este particular año de pandemia sus 20 años. Se da inicio al mismo atendiendo a los contextos de crisis institucionales que operaban en las escuelas en un momento de alta hiperinflación en Argentina, y en el cual se les solicitaba a las escuelas una cuestión específica que implicaba correrse de su misión de educar y abocarse a “alimentar”, esa situación lleva al equipo a instalar prácticas específicas desde la cátedra Teoría, espacio y estrategias de intervención IV- institucional. El programa sigue su curso atendiendo a Prácticas Académicas y de Aprendizaje en Servicio que la Cátedra operando además en sinergia entre docencia, investigación y extensión universitaria. Puede consultarse al respecto el libro: Compartiendo quince años del Programa la universidad escucha las escuelas: perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional. Aportes desde la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV- Institucional. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-950-33-1312-1. 2016 – 2017. (Libro digital)

escuelas públicas de la provincia de Córdoba en los últimos 18 años. Así mismo, una cuestión que consideramos hallazgo, son la dialéctica conflictiva que emerge dentro del campo del trabajo social dando lugar a diversas visiones que se expresan en el trabajo, y que, ya en la formulación de la investigación se presentaban como diversas y sumamente enriquecedoras.

Así, el equipo de Córdoba conformado por docentes, investigadoras, ayudantes y adscriptas/os contó también con la participación de consultoras y colaboradoras mendocinas que aportaron en diversos momentos del trabajo a las lecturas y la búsqueda de datos y de conocimiento.

Por otra parte dos instituciones claves, los colegios profesionales de la provincia de Córdoba y de Mendoza aportaron de manera sostenida, y sin duda el aporte insustituible de las escuelas públicas, desde las cuales trabajan nuestras/os/es colegas entrevistadas/os/es, ha sido parte de esa búsqueda que se instala como colectiva y se retroalimenta en cada evento donde se comparten y ponen a disposición los diversos datos, reflexiones e interrogantes.

Damos cuenta entonces del equipo de la investigación:

Directora: Gabriela Rotondi. Co-Directora: Dolores Verón.

Investigadoras docentes: Ana Andrada; Lilian Gregorio, Alicia Zamarbide; Gabriela Artazo, Mayra Peña Barberón.

Ayudantes y adscriptos/as: Gisel Molina; Maxime Tramontana; Andrea Liazcovitz; Patricia Yanina Vega; María Canessa, Carolina Munro y Evangelina Frontera. Sumándose desde 2020 Elizabeth Asinari.

Consultoras Académicas de la provincia de Mendoza: Mariana Quiroga, de la Universidad Nacional de Cuyo y Laura Acotto, Instituto de educación superior Número 9-013.

Colaboradoras en Mendoza: María García; Susana Cornejo; Betiana Vercelli; María Sáenz

Referentes de los Colegios profesionales:

Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba: Carolina Mercedes Allende, Presidenta.

Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Provincia de Mendoza: María Soledad García, Presidenta.

Dados los debates en torno al proyecto, y a la intervención profesional de trabajo social, recibimos en el proceso de producción, aportes específicos de dos colegas que, desde sus instancias de formación, en particular sus tesis doctorales confluyen en consonancia con la investigación que presentamos. Las colegas, Verónica Cruz¹¹ y Zulma Cabrera¹² fueron

11 Profesora Titular e Investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Desde 2014 es Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP.

12 Docente titular de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Directora de la Maestría en Abordaje Familiar Integral de esta institución académica.

convocadas a participar en esta producción en calidad de invitadas, y aportan de manera incuestionable desde sus tesis de doctorado en consonancia con nuestros temas estudiados.

¿Cómo organizamos el material?

El libro digital se organiza en cuatro bloques que exponen e integran los diversos capítulos de las investigadoras y ayudantes de la investigación desarrollada entre 2018 y 2021, y los aportes de asesoras, e invitadas. Es decir, diversos equipos que se abocaron a profundizar la temática de la Intervención social y sus diversos atravesamientos.

Un primer bloque recupera la línea de investigación del equipo entre 2004/2021, presentando los diálogos entre la investigación y la intervención que operan en este proceso de construcción de conocimiento a lo largo de estos 18 años. Insumos, debates e interrogantes surgidos en las construcciones que se inician en el marco de una cátedra específica de la licenciatura de trabajo social y que van abriendo espacios y extendiendo contenidos y debates. En este bloque encontramos el capítulo 1: *Cuando la intervención y la investigación se encuentran*, a cargo la dirección del equipo, Gabriela Rotondi, quien expone el recorrido.

Un segundo bloque de trabajo está centrado en las lecturas realizadas desde el Trabajo Social en el campo educativo, y se presentan atendiendo de manera particular a los contextos diferenciados en Córdoba y Mendoza, reuniendo dos capítulos. El capítulo 2: *Sistema educativo, su crisis en la pandemia y la problematización de sus demandas al Trabajo Social*, a cargo de las profesoras e investigadoras cordobesas, Ana Andrada y Lilian Gregorio. Y el capítulo 3: *La intervención del Trabajo Social en el campo educativo. Desarrollo disciplinar, contexto y devenires en el nivel secundario en la Provincia de Mendoza* a cargo de un grupo de colegas mendocinas, Laura Acotto, Susana Cornejo y Soledad García.

En el tercer bloque recuperamos de manera particular el centro de la producción del estudio: intervención social en el campo educativo y políticas públicas, por lo que nos abocamos a abordar diversas aristas de la investigación atendiendo a sus objetivos específicos, reflejados en cada capítulo. Así, se llevan adelante seis capítulos en los cuales se abordan: las demandas de intervención profesional a trabajo social, presentes en ambas provincias. En el capítulo 4: *Demandas de intervención al Trabajo Social en el campo educativo en Córdoba* a cargo de Dolores Verón, vicedirectora del proyecto y la colega Patricia Yanina Vega. Y el capítulo 5: *Demandas de intervención al Trabajo Social en el campo educativo en Mendoza* a cargo de la asesora de la Universidad Nacional de Cuyo Mariana Quiroga y las colegas Betiana Sofía Vercelli, y María Patricia Sáenz.

Abordamos además en el bloque de Intervención debates claves para el equipo a la hora de analizar nuestras propias intervenciones, cual es el debate de la autonomía/ heteronomía profesional en trabajo social. Allí dos profesoras e investigadoras junto a dos ayudantes se adentran en las cuestiones entendiendo a la autonomía y heteronomía como categorías transversales en el ejercicio profesional, e indagando acerca de cómo se configuran estos debates con relación a la institución educación y las organizaciones escolares. Este capítulo, 6, presenta un abordaje comparativo respecto de la intervención de Trabajo Social en el ámbito educativo en Córdoba y Mendoza con relación al tema que planteamos y está a cargo de las profesoras e investigadoras Alicia Zamarbide y Ana Andrada, junto a las colegas ayudantes Olga Andrea Liascovitz y María del Valle Canessa Ledesma.

Nos pareció clave a continuación de este capítulo recuperar a nivel de análisis testimonial, una mirada comparativa de las intervenciones en los ámbitos educativos de las dos provincias

involucradas, encarando un eje transversal particular, de constante preocupación del equipo, la posición/posicionamiento profesional ante la intervención profesional. Esta tarea estuvo a cargo de dos ayudantes, las colegas Gisel Molina y Evangelina Frontera en el capítulo 7: *Nos posicionamos para intervenir en el ámbito educativo*.

Posteriormente un equipo conformado por la directora del estudio Gabriela Rotondi y tres colegas ayudantes del equipo de investigación, Maxime Tramontana, Delia Sánchez y Elizabeth Asinari abordan y concluyen cuestiones relativas a los impactos de la propia intervención social en diálogo con los diseños de las políticas educativas en las instituciones de este campo en ambas provincias. Esto en el capítulo 8: *Impactos de la intervención social institucional en el ámbito de las políticas educativas en las instituciones del campo educativo* presenta contenidos y propuestas.

A continuación y cerrando el bloque de la intervención en el campo, presentamos un trabajo que es una referencia directa a la investigación antecedente: *Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos*, que se constituye en el antecedente del actual trabajo. Su particularidad alude a la apertura de un área específica en el ámbito educativo que refiere al abordaje de derechos particulares expresados en la escuela, incluyendo de manera específica la cuestión ambiental. Allí la profesora María Paula Gaitán, quien participara como investigadora de dicho estudio, junto a la ayudante María Constanza Sánchez presenta el capítulo 9: *La escuela, el derecho a la educación y otros derechos de las juventudes*.

De esta manera, algo es clave para nosotras en la tarea cotidiana, es el encuentro que se plantea con compañeras/os/es que abordan cuestiones comunes en el colectivo profesional. Así es que fue clave contar en este trabajo con la en puesta en común de valiosas producciones que se llevaron adelante con motivo de instancias académicas, concretamente tesis doctorales e instancias de asesoramiento de compañeras cuya disciplina de base es el trabajo social. Estas producciones junto a conclusiones del estudio que estamos compartiendo se presentan en tres capítulos del cuarto y último bloque, el cual presenta conclusiones del proyecto de investigación con la expectativa de impactar en políticas públicas educativas desde el Trabajo Social. Esto en el capítulo 10, *Encuentros y desencuentros cuantitativos: Análisis de datos desde Trabajo Social y campo educativo*, a cargo de la Gabriela Rotondi, y las investigadoras Gabriela Artazo y Lilian Gregorio.

En el capítulo 11: *La construcción del campo del trabajo social en Argentina*, la colega Verónica Cruz de la Universidad Nacional de La Plata comparte un trabajo que deriva de su tesis doctoral y la colega y Zulma Fabiana Cabrera de la Universidad Nacional de Misiones, en el capítulo 12, presenta conclusiones de sus tesis en el trabajo: *La intervención profesional del Trabajo Social en las Instituciones de políticas públicas de atención de la violencia de género en la Provincia de Misiones*. Obstáculos y Desafíos en clave contextual.

Por último quisimos dejar en los anexos del material, las referencias de los trabajos que anteceden a este producto, y todas las referencias que permitieron hacer los diversos recorridos dando cauce a las investigaciones, pero también nuestros invaluable trayectos e insumos ligados a políticas extensionistas, por ello es que dejamos en un apartado específico, los diversos proyectos y programas que fueron enriqueciendo trayectos individuales y colectivos de quienes somos parte de estas andadas.

Bloque I

Recuperando la línea de investigación del equipo

(2004/2021)



Capítulo 1

Cuando la intervención y la investigación se encuentran

*Gabriela Rotondi*¹³

Introducción

El presente trabajo recupera algunas aristas de una línea de investigación que venimos desarrollando desde el año 2004, en diálogo con la cátedra de formación específica de la Licenciatura en Trabajo Social: Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – Institucional. Esta línea de investigación recupera la mirada de problemas institucionales, propuestas de intervención y políticas sociales que se expresan en el campo educativo, centrándonos en escuelas públicas de la provincia de Córdoba. En especial, hicimos un abordaje desde la intervención social institucional de la disciplina Trabajo Social, incluyendo nuevas dimensiones de análisis que remiten al género y generación. Es así que fue consolidándose en la trayectoria del equipo y una mirada atenta a las políticas educativas. Hacia 2016 el equipo incorpora nuevas investigadoras que, proviniendo de otras cátedras enriquecen la mirada, y así se llevan adelante los últimos dos estudios, de los cuales hoy se recupera en particular el proyecto “Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía” (2018 y 2021) y sus antecedentes.

Recorriendo las búsquedas, podemos mencionar que nos hemos centrado en la intervención considerando aquellas demandas que las escuelas públicas le plantean al trabajo social como disciplina. Esto señala un rumbo particular en cada uno de los momentos que fuimos transitando tanto desde la investigación como desde la intervención.

En momentos históricos de crisis cuando eran solicitadas profesionales en ejercicio para el abordaje de la pobreza de las familias de las/os/es niñas/os/es que asistían a las escuelas

¹³ Doctora en Ciencia Política. Magister en Ciencias Sociales. Licenciada en Servicio Social. Directora del Proyecto de investigación: Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. IPSIS. Profesora titular de la cátedra teoría, espacios y estrategias de intervención IV-Institucional. Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Correo: gabrielarotondi@unc.edu.ar

públicas, atendiendo a necesidades materiales específicas y vinculados con los impactos de la crisis de 2001 en Argentina, nos abocamos al estudio las necesidades sociales planteadas en y desde la escuela y a los obstáculos/posibilidades para abordarlas en el ámbito educativo. Esta tarea nos llevó tres años de trabajo, entre 2004 y 2007, para acceder a las primeras conclusiones y producciones que operaron de manera directa en la reestructuración de la cátedra y sus prácticas académicas interventivas¹⁴.

De esta manera, al abordar las necesidades y demandas planteadas en los escenarios escolares en las instituciones de la educación pública cordobesa, es que surgieron nuevas preguntas de investigación centradas en el impacto de las políticas sociales en los proyectos institucionales de las escuelas. Comprendiendo que estos proyectos contienen parte de las demandas y necesidades de las/os/es actores y comunidad educativa en general. El nuevo estudio, desarrollado entre 2008/2009, buscó abordar los lineamientos de las políticas sociales presentes en los escenarios escolares. De esta manera logramos identificar facilitadores y obstáculos para el desarrollo de estas, considerando particularmente los aportes a la construcción ciudadana de las/os/es sujetos principales de la organización (personas para las cuales se prevé la misión institucional de la escuela).

De esta manera es que construimos un foco que consolida el vínculo entre producción científica y problemáticas que atañen a la violencia y derechos de ciudadanía en la escuela. Es a través de este vínculo que identificamos transversalidades de instituciones específicas, atravesamientos de clase, género, generación, adulto-centrismo en la escuela. Así como problemáticas relativas a los territorios y/o la cuestión ambiental.

En sintonía con estas problemáticas que permiten nuevos diálogos entre investigación e intervención se construyen tareas de articulación con organizaciones de la sociedad civil cordobesa, nuevas escuelas de Córdoba y centros de formación docente que facilitaron la transferencia de estos nuevos hallazgos y preguntas. Posteriormente y atendiendo los hallazgos precedentes es que se evidencia un emergente clave, *la participación juvenil y los procesos de institucionalización de derechos que se plantean en torno a ella*. En este sentido el equipo aborda el estudio de centros de estudiantes secundarios cordobeses identificando *in situ* los rasgos específicos relativos a los procesos de institucionalización de organizaciones estudiantiles con foco en la agremiación juvenil. Así los formatos y condiciones de la participación y agremiación juvenil de centros de estudiantes de escuelas públicas, facilitan el estudio de los vínculos de las organizaciones con la construcción de ciudadanía y los impactos de estas prácticas sociales y gremiales en los proyectos institucionales y la dimensión de la cultura institucional de las escuelas de Córdoba. Esto en un contexto sumamente complejo, como fueron las tomas de escuelas públicas de Córdoba y los emergentes de las nuevas normativas en Córdoba, como fue la resolución 124/2010. Y esto nos permite no solo observar las problemáticas derivadas de las posibilidades de organización en la escuela, sino además los aportes de la intervención social desde Trabajo Social.

Las nuevas instancias de intervención e investigación, extensión y transferencia sobre el acumulado, señalan un necesario regreso al estudio de la misión de la escuela, las prácticas instituyentes que se desarrollan en ellas y las nuevas relaciones con la construcción de ciudadanía juvenil. De esta manera, debido a la importancia de la cuestión y las conclusiones del proyecto se enfatiza el estudio de la Intervención social en el campo educativo, en diálogo con políticas públicas educativas. Es así que, estas últimas operan como antesala de la demanda al trabajo social. Dicha demanda se construye a partir de necesidades cotidianas que se evidencian en los escenarios escolares. Es allí que identificamos como prioritarias y factibles

14 Adjuntamos detalles de las investigaciones y extensiones que se constituyen en antecedentes de este trabajo, en un apartado específico de la publicación (Anexo 1).

de gestación del tratamiento de las demandas referidas a educación sexual, organización y agremiación juvenil, abordaje de la violencia en el noviazgo y cuestiones ambientales, cuestiones que fueron foco de la investigación realizada entre 2016/2017, validándolas desde las dos dimensiones cualitativa y cuantitativa de la investigación. El actual estudio en curso, *Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía*, del cual iremos dando cuenta a lo largo del libro digital, pretende abrir un diálogo entre las aportaciones del Trabajo Social a los escenarios escolares en cuanto a conseguir y conquistar nuevos protagonistas y derechos.

Esa escuela que nos desafía a estudiar (la)

Estudiar la escuela pública nos convocó y nos sigue convocando por múltiples motivos, observar sus escenarios e indagar los diversos aportes que esta institución hace respecto a la construcción de ciudadanía de quienes la habitan, es tal vez el motivo fundamental si hacemos un repaso de la trayectoria del equipo. Venimos estudiando a la escuela pública a partir de sus malestares, conflictos y crisis institucionales, nuestras búsquedas se han desarrollado desde la intervención social institucional, y en ese marco hemos receptado y relevado múltiples demandas de escuelas de Córdoba buscando resolver diverso tipo de cuestiones con sus actores. Desde la intervención social de trabajo social hemos buscado aportar con estrategias de intervención específicas. Aportes que en momentos de quiebres institucionales ponen de relieve la importancia de la escuela pública como organización educativa y territorial. De esta manera es tarea de los equipos comprometidos, que en ocasiones no se registran, a la hora de relevar qué suma la escuela en la construcción de la ciudadanía, reflexionar respecto de los debates que hemos vivido, ir refutando la hipótesis de los años noventa, donde se veía la escuela como vía muerta para la construcción ciudadana en este mismo contexto¹⁵.

La noción de campo de Bourdieu (2000) nos ayuda a comprender la acción social desde aquellas tensiones entre las posiciones de las/os/e agentes con relación a la posesión de capitales específicos, puestos en juego en un campo particular donde se disputan diversos capitales. El mundo social, para Bourdieu (1997) presenta una existencia que involucra estructuras objetivas y subjetivas. Respecto de ello, el planteo del autor sus categorías de campo y habitus, las que involucran las estructuras objetivas (campo), subjetivas (habitus); y las prácticas sociales. De esta manera lo que podemos decir del campo educativo, es que allí se juega un capital específico multidimensional, que se disputa desde diversas posiciones. Por lo tanto, lo que está en juego es la interpretación de esas diferentes posiciones que detentan los agentes respecto del mandato moderno “de superar la minoridad”¹⁶ que se le atribuye a la escuela. Dicho mandato comprendido por las/os/e agentes con posiciones dominantes dentro del campo, se va decodificando de determinada manera. Nuestras hipótesis actuales se vinculan a la incidencia del trabajo social en la interpretación de dicho mandato y las aportaciones al campo educativo en la consecución de derechos.

La investigación vigente, ofrece nuevas aportaciones a la intervención social institucional, rasgos específicos que fueron incluidos en su objeto y objetivos. Es decir, nos planteamos la tarea de abordar un objeto de estudio complejo y con un marco interprovincial. Estudiar la intervención social en las escuelas de la provincia de Córdoba, en diálogo con la provincia de Mendoza, nos desafió en todos sus trayectos a mantener un enfoque comparativo que se expresaba tanto en los marcos normativos como en las intervenciones de las/os/es profesionales. Involucró además una indispensable articulación con colegas y colegas

15 Al respecto ver Aquín y otras. (1998, 1999). Universidad Nacional de Córdoba.

16 Mandato kantiano expresado en el *sapere aude* como expresión de un horizonte moderno de evolución de la humanidad mediante el raciocinio y la ciencia.

profesionales de trabajadoras/es sociales de ambas provincias. Atendiendo a la búsqueda de interlocutoras/es, que permitieran una construcción de muestreo cualitativa y luego cuantitativo que nos permitiera conocer las demandas de la política pública educativa de las/os/es sujetos de la intervención a la disciplina en los escenarios escolares. Esta búsqueda nos acercó a diversos recorridos de colegas cordobesas y mendocinas que, desde sus diversas posiciones y posicionamientos relevaron junto con nosotras/os/es los aportes profesionales a la construcción de ciudadanía en la escuela¹⁷.

El encuentro entre la investigación e intervención social institucional.

Comprendemos al encuentro entre intervención e investigación como la posibilidad de plantear una potente reflexión entre, quienes estamos vinculadas a esta disciplina y hemos circulado por la academia y las estrategias de intervención que se desarrollan en contextos familiares, comunitarios, institucionales. Sin embargo no es habitual encontrar producciones respecto de las intervenciones en instituciones y organizaciones desde el Trabajo Social. No pretendemos con este señalamiento retornar a antiguos debates respecto de los niveles de intervención en trabajo social (por ejemplo la dicotomía de los abordajes, o la circunscripción a ellos). Sin embargo, si rastreamos entre planes de estudios, propuestas de formación y posgrado, veremos que no es frecuente encontrarnos con esta dimensión de análisis. Reconocemos en nuestra antigua Escuela de Trabajo Social antecedentes desde 1992, pero ciertamente es reciente la alusión a la intervención en instituciones desde el Trabajo Social. Esto se remonta al Plan de estudios de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba del año 2004, dentro del cual pudimos construir una materia específica. Allí se marca un giro académico que instala contenidos, bibliografías y nuevas propuestas, atendiendo a una reformulación global del tema e institucionalizando recién en ese momento la materia, dando marco a estas investigaciones desde 2004 hasta la fecha, situándola en el núcleo de intervención profesional, la cual:

“Se refiere al estudio, comprensión y análisis de las lógicas de intervención profesional que se traducen en metodologías y significaciones que las mismas adquieren en los contextos particulares de intervención, articulando su explicación teórica y su instrumentación operativa, introduciendo las perspectivas contemporáneas y ofreciendo un espacio de construcción permanente de la teoría de intervención en Trabajo Social” (Plan de estudios 2004:13).

El nuevo plan, nos llevó por esos años y de manera específica al estudio de las instituciones y las intervenciones que se plantearon entre otras. Es así que integramos a nuestros análisis a las escuelas públicas de Córdoba posibilitando la inclusión de una línea de estudio específica desde la intervención social de trabajo social en situaciones de malestar, conflicto y crisis presentes en instituciones y organizaciones. Valorizando esas situaciones como habilitantes de nuevas problemáticas y abordajes en las escuelas, tal como el caso de la educación sexual integral, la violencia de género, la participación, el adulto-centrismo, entre otras. Junto con lo anterior fue fundamental el abordaje de aquellos derechos de ciudadanía que identificábamos invalidados ante situaciones que emergían como malestares o conflictos habituales. Por ejemplo el derecho a organizarse, la generación de proyectos vinculados a la violencia en el noviazgo, los impactos ambientales de la basura urbana en escuelas.

Al respecto nos interesa señalar la recuperación de autores como Krauskopf (1998) que aluden a la participación protagónica en tanto participación social efectiva de las/os/es

17 Respecto del estudio cuantitativo en la provincia de Mendoza aún se encuentra en curso, por las implicancias que la pandemia como proceso social ha tenido en nuestra investigación.

jóvenes estudiantes secundarios, abandonando el adulto-centrismo y proponiendo estrategias de participación particulares. También, Martín Criado (1998), y su mirada acerca de cómo lo juvenil y las juventudes han sido incorporadas en el debate, a partir de una producción diferenciada que exige considerar las posiciones que las/os/es jóvenes tienen en la estructura social, las situaciones específicas que en tanto grupos experimentan y al mismo tiempo, las condiciones en las cuales despliegan-inhíben sus vidas. Asumiendo como autor que, lo juvenil es una construcción social, que implica una delimitación conceptual que refiere al carácter relacional que esa producción tiene.

Recuperamos el hecho además que:

“La participación de un sujeto secundario joven que no tiene una experiencia común u homogénea; por el contrario, habita la escuela de manera particular transitando por espacios físicos, sociales y políticos heterogéneos. Nos interesa considerar en este caso la idea del joven secundario, como sujeto múltiple al cual aludimos desde una posición particular: la de estudiante. Y aun desde esta posición, participa en espacios y con motivos diversos. Sin embargo y en ese marco de diversidad, podemos decir que se trata de jóvenes estudiantes motivados por el abordaje de problemas o necesidades particulares que los afectan como sector. Expresándose y accionando sobre sus asuntos, en organizaciones particulares, en un espacio público también particular, como es el caso de la escuela”. Rotondi (2018: 33)

La escuela, con su misión anclada en un derecho social como la educación, establece ya en sus objetivos un vínculo con la noción de ciudadanía, y en el desarrollo de ese derecho se expresan políticas y disputas de sentido en escenarios concretos, las instituciones educativas. Sin embargo, las contradicciones, las situaciones de malestar y los conflictos derivados de ellos, posicionan de manera diversa a actores/as en ese escenario dando forma y contenidos a las dinámicas que se expresan en las relaciones y representaciones de la escuela, oscilan entre un proyecto institucional claramente normado y emergentes instituyentes que buscan ampliar derechos, por ejemplo ligados al conocimiento. Pero esas prácticas, pueden operar como facilitadoras o no en aquel encuentro de las juventudes con sus derechos, abriendo protagonismos, o expirando la participación en una hora de clase pautada a tal fin. Identificar esas prácticas y sus impactos nos llevó a interrogarnos sobre nuestra propia intervención social. Buscando conocer la escuela nos acercamos a nuestras propias autocríticas para repensar el dialogo que inevitable y afortunadamente existe entre investigación e intervención social.

Pero ocurre que la escuela como espacio social, pone en tensión procesos con relación a la problemática social que la atraviesa y las lecturas realizadas por cada colega que interviene desde sus marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos, y que además ocupan sus posiciones desde posicionamientos particulares, tensionadas por las prácticas autónomas y heterónomas dentro de las instituciones. En este punto es que se torna necesaria una lectura de las demandas de intervención que se le plantean al Trabajo Social en el campo educativo, pero además de los requerimientos de las políticas sociales que se canalizan en la escuela; así como también de las demandas de sujetos concretos que apelan al imaginario de la intervención de la disciplina.

Las demandas que se plantean desde políticas sociales, se expresan tanto en la formulación de las mismas como en aquellas expresiones de actores/as particulares de la escuela a la hora de resolver necesidades específicas con acciones dirigidas hacia la familia de las/os/es estudiantes, u otros pedidos que se instalan a la profesional de trabajo social, solo por su condición de tal y más allá del cargo que ocupe en la escuela. Siendo docente, por ejemplo,

se le solicita tramitar subsidios, sostener comedores, asesoramientos varios, organización juvenil entre otras cuestiones. Esto nos convoca especialmente a analizar la participación de las/os/es sujetos (hacia quienes se dirigen las políticas educativas) en la construcción de esas demandas institucionales y en el abordaje de las mismas mediante la intervención profesional. También nos compele a realizar una lectura de los impactos que la intervención profesional plantea en los espacios escolares. Por otra parte, y tal como veíamos en respecto de las demandas:

“Nos centraremos en las demandas que el campo educativo le realiza al Trabajo Social, desde una doble dimensión; las aportaciones de este campo, al mandato escolar para ir ampliando sus intervenciones hacia cuestiones más complejas vinculadas a la cuestión social. Y por otro lado las modificaciones disciplinares que operan hacia el interior del campo profesional a partir de la inclusión del trabajo social en el campo educativo, sus instituciones, y la construcción de ciudadanía hacia el interior de estas. Las modificaciones disciplinares en cuanto a la especificidad profesional del trabajo social planteadas desde un objeto específico. Teniendo en cuenta las posiciones que se juegan en el espacio educativo y atendiendo de manera particular al sujeto/a principal (joven de escuela secundaria pública) de intervención social”. (Rotondi y Zamarbide 2019: 2)

Sin embargo el actual contexto pándemico opera en estas instituciones, interpeándolas en sus misiones y en sus formatos de presencialidad. Modificaciones que hubieran sido impensadas años anteriores, por lo que la intervención social queda instalada con nuevas preguntas.

Interceptadas por la pandemia¹⁸

Ante el contexto de pandemia que vivimos desde 2020, nos vimos en la necesidad de revisar algunas cuestiones acerca de la educación y sus nuevas modalidades, procesos y formas de encarar la tarea. Esto nos planteó la necesidad de construir una estrategia de búsqueda de conocimiento que tendió a modificarse, en tanto quienes habitan las escuelas hoy se encuentran trabajando en otros espacios con fuerte foco en la virtualidad. Una educación que se digitaliza como opción y que plantea nuevas prácticas, representaciones, hallazgos y objetivos. Estos cambios son leídos como interpeaciones a quienes llevan adelante estas particulares prácticas. ¿Cómo rediseñar entonces nuestras búsquedas ya iniciadas? ¿Cómo construir conocimiento más allá de los discursos con los que nos encontramos en salas virtuales, teléfonos y videos? ¿Cómo rediseñar la búsqueda en torno a las relaciones sociales y esas necesidades que se hacen evidentes en la escuela pero no en la computadora? Si bien transitamos demasiadas crisis, vemos que además de nuestras búsquedas de conocimiento, la educación ha sido impactada. Empero nuestra tarea interventiva también, es en este sentido que proponemos volver a reconocernos en espacios situados y contextualizados especialmente realizando lecturas de políticas públicas de educación y salud que operan e inciden distinto a la hora de las intervenciones sociales. Particularmente vemos que en el medio de la actual pandemia, es necesario incorporar una mirada de lo social que atañe no solo a comprender a las instituciones desde su proyecto y misión, sino comprenderlas en el marco de un proceso social ampliado, y que si bien hoy es habitual, se amplía en diversas direcciones. Esto incluye aristas sociológicas referidas a las condiciones de reproducción del capital, los mercados, y las posibilidades de un buen vivir de las/os/es sujetos en las instituciones públicas estatales por donde transcurre parte de su vida cotidiana. En este sentido, quienes investigamos en este campo educativo necesitamos también poder construir

18 Me basaré en este punto en el documento que realizara en mi calidad de directora del proyecto, con motivo de rediseñar y reflexionar la búsqueda del conocimiento, 2020 y 2021.

una narrativa compleja y co-construida que habilite la posibilidad de incluir múltiples voces.

En este sentido, construir la noción posición/posicionamiento remite comprender la compleja trama dialéctica que impone a las/os/es agentes actuantes dentro del espacio social la relación entre agencia y estructura. La mirada que podemos hacer de profesionales de Trabajo Social situadas/os/es en un espacio y un tiempo determinado, en tanto práctica social, está estructurada por su situación macro estructurante, pero es al mismo tiempo resultante de la acción de sus agentes profesionales. Por lo tanto, la práctica profesional concreta es producto tanto de las estructuras donde se inscribe, como de la acción consciente de sus agentes. Así en el campo de la intervención social, en el área de educación, y su reestructuración ha provocado resignificación de los conflictos, ha modificado los diálogos entre actoras/es, los objetos de lucha, las relaciones y los espacios donde se ponen en juego antiguas y nuevas disputas en el espacio institucional. Aparecen otros escenarios y subjetividades que emergen diferentes, complejas, producen modificaciones en la práctica de las/os/es sujetos y surgen diversas preguntas. Se estaría produciendo una mutación sociohistórica que modificaría la construcción del mundo urbano y concomitante a ello, la construcción de subjetividad, en palabras de Murillo (2008). Mutación que se ve además hoy interpelada por el contexto de la pandemia.

Trabajo Social y derechos en la escuela pública

En este punto no podemos dejar de mencionar dos cuestiones: la complejidad de una categoría como ciudadanía, cuya revisión histórica es imprescindible a la hora de ponerla en juego. Incorporando además las contradicciones que de esta construcción devienen cuando de jóvenes secundarios se trata. Incorporando además diversas dimensiones y debates en torno a la ciudadanía juvenil planteados en los últimos años por el equipo. En particular nos interesa recuperar aquí tres trabajos específicos: Rotondi (2018), tesis doctoral de quien suscribe; la producción colectiva realizada con motivo de los quince años del Programa *La universidad escucha las escuelas* (2017) y la recuperación realizada con motivo del Programa de voluntariado del Ministerio de Educación (2011) *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela: Intervenciones desde la Universidad Pública*.

La segunda cuestión nos señala la necesidad de plantear articulaciones con el debate de la crisis del capitalismo, el capitalismo-patriarcal y la democracia, o las nuevas formas de democracia. Al respecto, un particular interés plantean para nosotras/os/es en este debate las discusiones instaladas a partir la obra de Boaventura de Souza Santos (2010 y 2020) respecto de las dificultades que se le presentan al pensamiento crítico de raíz occidental. Lo anterior lo recuperamos porque –a nuestro entender– estos planteos vuelven a interpelar(nos) desde la contradicción que opera entre las nociones de capitalismo patriarcal y democracia como organizadores sociales y políticos, y por ende en sus instituciones, de las cuales la educación y la escuela no son excepciones. Sumado a esto, los debates que se instalan a partir de la pandemia de Coronavirus respecto de la escuela, nos plantearon respecto de las instituciones y sus propias interpelaciones de acción en los diversos países y en particular en nuestro contexto cordobés. Esta cuestión se complejiza aún más a la hora de observar quienes habitan hoy la escuela y su condición de virtualidad, los nuevos tipos de intercambios, y las dificultades que se instalan para un encuentro fluido entre quienes son parte de la trama educativa y no necesariamente cuentan con los recursos para la ciudadanía digital. Nos preguntamos además acerca de las diferencias de los escenarios escolares no solo ante la virtualidad sino los rasgos que adoptarán estos espacios sociales en los momentos de postpandemia.

Ahora bien y explicitando aspectos referidos a la cuestión de la ciudadanía en la escuela y considerando el debate y la presencia de derechos civiles, sociales, políticos que se expresan de manera particular en la misma, hay que señalar y trabajar también sobre las objeciones que se expresan en la institución escolar respecto de aquellos derechos que no aluden de manera expresa a la misión institucional de la escuela, objeciones presentes por ejemplo respecto a los derechos políticos, gremiales, o reproductivos y no reproductivos, entre otros. Tal vez esta sea una de las mayores complejidades a la hora de estudiar en este escenario específico los debates de la ciudadanía en la escuela. Por ejemplo los derechos instalados o derivados de la Ley Nacional de educación sexual, N° 26150 (2006), o los derechos políticos de agremiación juvenil, y amparados por la Ley Nacional N° 26877 (2013) sobre Representación Estudiantil, Argentina. O la Resolución cordobesa N° 124 (2010), sobre Creación de Estatuto Modelo para Centros de Estudiantes, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Derechos todos que en ocasiones son interpelados y no necesariamente reconocidos por esa escuela que se ve compelida a hacerse cargo de instalar experiencias que permitan objetivarlos y desarrollarlos, planteando menuda tarea la de quienes garantizan la misión de la escuela.

Estos derechos que podríamos observarlos como cuestiones que enriquecen la construcción de ciudadanía y sus diversas expresiones, no son articulados *per se* a la misión y el proyecto institucional, lo cual es un problema concreto a la hora del estudio de los escenarios escolares. Lo anterior instala demandas de intervención hacia la disciplina Trabajo Social, a partir de lo cual las/os/es profesionales buscan realizar aportes a la construcción ciudadana de las/os/es sujetos juveniles (sujetos principales de la intervención). Empero, a la hora de la intervención pueden recibir bloqueos a su acción, interpelaciones en las prácticas sociales o simplemente el cierre de espacios concretos de intervención directa.

Esto se vincula al hecho de que las/os/es diversas/os/es actoras/es (docentes, directivos, estudiantes, personal auxiliar) en ocasiones no acuerdan o no se encuentran capacitadas/os/es para implementar acciones por ejemplo de formación en agremiación juvenil, educación sexual o dar contención ante los fenómenos de violencia de género. En sentido comprendemos que sigue siendo problemática la relación entre el enunciado de los derechos y el ejercicio de los mismos. Observamos un escenario escolar donde la ciudadanía busca emerger a partir de resoluciones, leyes, decretos y normas; pero donde la dimensión normativa no garantiza el ejercicio de la condición ciudadana de las/os/es jóvenes, y menos aún ciertas prácticas socioeducativas. Se reconoce el derecho político de agremiación juvenil, pero a la hora de la puesta en marcha de una estrategia de formación sobre derechos políticos, se disciplina al profesional y en ocasiones se obstruye la intervención directa.

Del mismo modo podríamos referirnos al derecho de educación sexual integral al que alude la Ley nacional 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada el 4 de octubre de 2006. En tal sentido vemos que, un elemento clave es la llegada del conocimiento respecto de sus derechos a las/os/es estudiantes que se encuentran en una escuela pública concreta, pero también es esta escuela particular quien puede ser, a veces solamente, quien canaliza el acceso a derechos o no.

Dado el actual contexto, por otra parte no podemos dejar de tener en cuenta el marco que otorga estos años la pandemia de Coronavirus y en particular observar a las escuelas como instituciones que se ven sumergidas intempestivamente en una modificación de prácticas y representaciones sociales respecto de su tarea, sus marcos y sus fundamentos. Además de verse modificadas las relaciones sociales en su dinámica interna dentro la institución. Cerrar físicamente una escuela e impulsar nuevas prácticas, plantea impactos y traerá nuevas reflexiones seguramente más adelante. Sin embargo debemos advertir la tensión y alerta respecto de las prácticas y representaciones que se construyen en la escuela en este

momento. Esto además nos convoca a recuperar como transversalizante la noción de crisis institucional que se desliza en la mirada de las escuelas, y que opera habitualmente bajo dos dimensiones: riesgo y oportunidad.

Se instalan debates respecto de la exigibilidad de derechos y los atravesamientos de género por ejemplo, irrumpiendo en la escuela pública problemas sociales específicos, derivados de un contexto histórico y sus luchas. Ampliar la posibilidad de ejercer derechos específicos, (sexuales y reproductivos, acceso a anticonceptivos, procesos gremiales, desde organizaciones masculinizadas, respuestas a la violencia en el noviazgo) pero también debatir las rupturas, tensiones y responsabilidades de una escuela que se resiste en ocasiones, es clave.

Una cuestión que recuperamos de la investigación es la lectura de los procesos de ciudadanización y sus relaciones con aquellas prácticas instituyentes que buscan cimentar en el ejercicio de los derechos de las/os/es estudiantes. La mirada de prácticas instituyentes, podrían facilitar o no el acceso al reconocimiento y ejercicio de aquellos derechos que pugnan por instalarse a nivel social en el campo educativo. Sin embargo, en dichas experiencias instituyentes entran en juego cuestiones relativas a las subjetividades que operan cuando nos encontramos con actoras/es buscando instalar discursos, valores, prácticas, porque la escuela también implica esto.

Las instituciones tienen una dimensión singular y concreta, pero también una dimensión universal que remite a los discursos formalizados socialmente (la maternidad, la educación, la religión, etc.) pero estos discursos universales se materializan y expresan en particularidades singularizadas.

Y entre los discursos y las prácticas nos planteamos nuevamente algunas preguntas ¿Cómo opera la práctica de Trabajo Social en el escenario escolar? ¿Podemos identificar estrategias que aborden un objeto de intervención complejo en las prácticas de la disciplina. Teniendo en cuenta las posiciones que se juegan en el espacio educativo y atendiendo a esto, en definitiva ¿cómo se definen las prácticas concretas y sus pautas de autonomía?

Al respecto debemos señalar que buscando estas respuestas nos adentramos en el debate de autonomía/heteronomía disciplinar y las dificultades para la construcción de la primera, lo cual que hemos identificado en el Trabajo Social. Esto atendiendo a la historia disciplinar y las influencias planteadas desde contextos particulares y construcciones que operaron en torno a las prácticas, las formas de relacionarnos, y la construcción de nuestras representaciones sociales, discursos y teorías construidas, en definitiva a nuestra propia identidad profesional.

Nuestro lugar como disciplina, en términos sociales, políticos, institucionales, opera a la par de lo anterior y podríamos decir que la autonomía disciplinar del Trabajo Social está condicionada por circunstancias sociales objetivas y sobrepasa la voluntad de sus agentes individuales y los discursos construidos. Esto se debe al fundamento de la toma de decisiones, es decir que ya no decidimos, necesariamente, solas/os/es desde la experticia: y menos aún en un contexto de pandemia, sino que se precisan miradas integrales y con enfoque de derechos. Nuestras decisiones tienen relación con aquellas cuestiones a las que estamos sujetas/os como profesionales: el recorte que hagamos de nuestro objeto de intervención (necesidades, relaciones sociales y representaciones en nuestro caso); la demanda que nos convoca a intervenir (formulada por la organización, o identificada por las/os/es profesionales); pero también aquellas cuestiones del contexto social, político, institucional que operan a la hora de reconocer nuestras actuaciones, atendiendo nuestra posición y posicionamiento.

En orden a esto, y recuperando algunos debates de Claudia Danani (2006), debemos señalar que si bien se han generado algunas condiciones para un ejercicio disciplinar más autónomo en los últimos veinte años, aún no se desarrolló una autonomía disciplinar expresa. La autora apunta algunos aspectos que aluden a cuándo se planteará el máximo de autonomía en un campo. Recuperando a Bourdieu (2000) y apuntando varios aspectos es que identificamos que el reconocimiento del producto como producto del campo sea una atribución de los agentes reconocidos como competentes en su interior. Que la construcción del campo esté regida por reglas vigentes propias, que el trabajo del que surge haya sido desplegado como actividad distintiva, que produzca, reproduzca y distribuya capital simbólico (es decir, autoridad).

En otra dirección y a la hora del análisis revisar la noción de ciudadanía en las instituciones nos propone reflexiones específicas que nos convocan, además, a observar la diversidad. Así como las derivaciones propias del concepto cuando nos acercamos a la idea de crisis, se vincula al hecho de que la noción en sí misma está relacionada con los diversos momentos y cambios sociales y políticos; por lo que sería interesante considerar la mirada del ejercicio de derechos en el marco que estamos atravesando con la pandemia. Identificando las implicancias de las acciones de cuidado, preservación de la salud, etc. respecto de derechos fundamentales, sin duda estas cuestiones serán futuros temas de análisis.

Intervención desde Trabajo Social

Nuestra intervención profesional contiene, aspectos que consideramos necesario abordar, como la noción en sí de intervención y sus contextos. Una primera idea a considerar es la lectura de la noción, referenciándonos en los debates disciplinares que se plantearon y se plantean en Argentina los últimos 20 años. Al respecto debemos señalar que el debate de la intervención profesional en Trabajo Social, plantea como uno de sus principales desafíos la construcción de la disciplina. La historia y los procesos de consolidación de la disciplina han permitido precisiones de Trabajo Social respecto de la intervención y han expandido las posibilidades para abordar problemáticas diferenciadas en espacios sociales también diversos. Aludimos a precisiones porque sin duda se encuentran en proceso de superación las prácticas indiscriminadas que caracterizaron durante mucho tiempo al Trabajo Social y que pugnaban por darle justificación a la disciplina desde intereses religiosos, morales, políticos.

Por otra parte, si aludimos a un contexto tan particular que el 2020 nos trae junto al azote de la pandemia, los impactos en la educación claramente han instalado otros y nuevos desafíos y urgencias. Nuevas incertidumbres a la hora de pensar en la educación en un contexto que ha impactado en prácticas y representaciones profesionales. Así, considerar la intervención desde nuestra disciplina, tiene relación con las posibilidades de ejercicio profesional que se instalan en concreto en la escena social escolar, donde además juegan factores específicos que señalamos en nuestra investigación y que se encuentran vinculados a lo que la política pública educativa le solicita al Trabajo Social como disciplina y la relación que esto mantiene con lo que se le demanda desde la escuela a esta. Tiene relación además con aquellos espacios que las instituciones escolares están dispuestas a habilitarle al profesional como ya dijimos. Para contextualizar esto, tanto sean las demandas que se le realizan a esta disciplina como los espacios que se otorgan, debemos dejar planteado algunos aspectos vinculados a aquellos tiempos y espacios pedidos que la institución escolar realiza y que no siempre tienen pertinencia disciplinar, de acuerdo a la formación de trabajadoras/es sociales. En ocasiones se le solicita al profesional que opere de acuerdo a aquellas construcciones o visiones que existen sobre la disciplina en la escuela, viéndose desestimadas aquellas estrategias de intervención que implican aportes a la institución en alguna dimensión clave, el proyecto institucional por ejemplo, o que involucran modificaciones respecto de los formatos de la intervención social en la escena escolar.

Otro aspecto clave que creemos que hay que recuperar y al que aludimos arriba son las posiciones y posicionamientos de la/el profesional en función de lo que la institución le demanda, y *que no necesariamente* conciden con la propuesta laboral que le realiza (se le ofrecen horas cátedra y se pide abordaje de conflictos por ejemplo), esta búsqueda del abordaje de lo social sin invertir recursos concretos deslegitima la condición laboral de nuestras/os/es colegas pero además des-legitima ante el mismo profesional su propia práctica, ya que se cae en voluntarismos, etc. En este sentido no podemos dejar de mencionar el contexto social, político y laboral en el cual nos encontramos, que hace que en ocasiones las/os/es colegas flexibilizan sus requisitos a la hora del acuerdo laboral, las construcciones que se plantean respecto de lo que la/el trabajador social deberá realizar respaldado en rasgos personales como la buena voluntad o la sensibilidad social, son también condicionantes a la hora de las respuestas en la escena escolar.

En suma...

Vemos que Trabajo Social viene aportando al campo de lo educativo con elementos relativos a la interpretación de lo social y de la construcción misma de la ciudadanía desde diversos tipos de derechos y en ese sentido la mirada de los derechos humanos, sociales, políticos, reproductivos, ambientales, permanecen condicionados por los espacios institucionales en los cuales las/os/es sujetos intentan operar a la hora del acceso a los mismos. Este aporte a lo educativo en ocasiones pareciera que no se valora, si es que tomamos en cuenta que no cuestionan o interpelan los organizadores institucionales. Es decir que, si la/el profesional interpela el adulto-centrismo la validación de su práctica se pone en tensión; o si expresa la pertinencia de derechos gremiales de las/os/es estudiantes se le aperciben espacios de trabajo donde entra en interacción con los sujetos juveniles.

Ahora bien, diversas/os autoras/es han planteado la articulación de la dimensión socioeducativa de la intervención con la construcción ciudadana en múltiples espacios de la políticas públicas. Por esto, queremos detenernos en unos párrafos sobre todo para reconocer el hecho de que las diversas problemáticas abordadas desde el Trabajo Social se dan en un contexto concreto para la construcción ciudadana. Abordando problemas o necesidades, se instalan prácticas, se debaten representaciones sociales, o se construyen relaciones sociales con foco en aspectos particulares. En ese sentido debemos reconocer y rescatar diversos estudios y trabajos realizados en Argentina, que brevemente mencionamos, porque de alguna manera han abierto camino y ofrecido nuevos contextos a lo que hoy podemos encontrar en las instituciones educativas.

Por ejemplo debemos recuperar los estudios dirigidos por Nora Aquín entre 1998 y 2003 en la Universidad Nacional de Córdoba de los cuales participamos y que lideraron la búsqueda y lectura de la vigencia de los valores de ciudadanía, y los derechos que se expresan en las prácticas disciplinares en el abordaje de los mismos. Estas cuestiones desembocan más tarde en estudios centrados en la intervención y sus relaciones con Estado sociedad entre 2004 y 2007, encarando cuestiones como la autonomía disciplinar. Asimismo los estudios de Margarita Rozas (2001) desde la Universidad de La Plata, de principios de los 2000, y siguientes, plantean debates significativos sobre intervención con relación a la cuestión social recuperando procesos históricos y las modificaciones de la intervención profesional de Trabajo Social vinculado a los tipos de Estado en Argentina. O los aportes de Susana Cazzaniga (2010) que desde la Universidad Nacional de Entre Ríos, señala la intervención articulada a una demanda social, en el marco de una especificidad profesional, donde cuentan el origen disciplinar y los imaginarios respecto de la misma. Entre ellos surgen los aportes de Carballeda, (2012) desde la Universidad de Buenos Aires y La Plata, y sus aportes a la mirada de los problemas de la "intervención en lo social" desde diferentes ángulos, entre otros

aspectos y los aportes de lamamoto (1997) y la mirada articuladora que propone respecto de la noción de estrategia y su relación con el proyecto político vigente.

Estas/os autoras/es queremos vincularlos a las claves que marcan aquellas/os que miran la institución educativa en la cual el desempeño es diverso. La institución escuela genera sus propios mecanismos de obstaculización o aliento expresando su diversidad, en tanto se trate de derechos políticos, ambientales y/o civiles, reproductivos, sociales, etc. La escuela como institución involucra “espacios concretos de producciones de sentido y de formas de organización, en las cuales existe un coeficiente y umbral de transversalidad determinado, lo cual hace singulares y difícilmente generalizables a las instituciones en un contexto sociohistórico determinado”. Kaminsky, G. (1994:12)

Sin embargo y atendiendo a ello no logramos relevar espacios de participación autónoma, ya que la estructura y los tiempos institucionales operan como una norma superior que oscurece o bloquea la posibilidad de encontrarse en ámbitos de debate y acción política. Las condiciones de permanencia en la institución de los actores institucionales es otro elemento, ya que los colectivos de las escuelas no están conformados de manera homogénea. Esto lo hemos podido constatar en la medida que ponemos en diálogo las/os/es sujetos del escenario institucional, así como también las posiciones u posicionamientos que se juegan en el espacio público escolar.

Atendiendo a estos estudios, y a partir de esta premisa fáctica es que el equipo indaga las acciones que el Trabajo Social desarrolla en el campo educativo, tornando urgente y necesaria su incorporación específica a los equipos técnicos que accionan en el dicho ámbito.

“La escuela pública plantea dar respuesta a un derecho humano, facilita o no, y pone en tensión el abordaje de la construcción de ciudadanía y la respuesta a demandas sociales asociadas a la misma. La ciudadanía como construcción, registro y práctica en las instituciones y el abordaje que de ella se hace, realiza aportes –necesarios de relevar– que tienden a ampliar la mirada y visión de la condición y ejercicio ciudadano de los sujetos.” (Rotondi, 2018, p.3).

Las prácticas y las representaciones en las instituciones –expresamente vinculadas a la misión institucional y al proyecto que se hace vigente–, plantean su propia sinergia institucional que se manifiesta en las dimensiones institucionales y en el posicionamiento de los actores ante el mandato escolar. Lo que interesa ampliar en cuanto a las relaciones entre el Trabajo Social y la construcción de ciudadanía, son las mutuas mutaciones tanto en el campo educativo como en el del Trabajo Social disciplinar. Esto asume necesariamente un posicionamiento frente al espacio educativo y de manera particular al sujeto principal (joven de escuela secundaria pública) de la intervención social, construyendo prácticas y significaciones más allá de lo discursivo.

Bibliografía

- Aquín, N. y otras. (1998/1999). “*Vigencia de los valores de ciudadanía en la juventud cordobesa: Estudio cuantitativo*”. En el marco del Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de Córdoba Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica. Código: 05/D182.
- Bourdieu, P. (1997). “*Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*”. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). “*Intelectuales, política y poder*”. Bs. As. Argentina, Eudeba.
- Carballeda, A. (2012). “*La intervención en lo social/ exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*”. Primera edición. Buenos Aires, Paidós.
- De Souza Santos, B. (2010). “*Descolonizar el saber, Reinventar el Poder*”. Ediciones TRILCE. Extensión Universitaria - Universidad de la República.
- De Souza Santos, B. (2020). “*La cruel pedagogía del virus*”. De Sousa Santos, Clacso Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Iamamoto, M. (1997). “*Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*”. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Iamamoto, M. (2003). “*Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*”. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Krauskopf, D. (1998). “*Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*”. En: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Martín Criado, E. (1998). “*Producir la juventud*”. España: ISTMO.
- Murillo (2008). “*Producción de pobreza y construcción de subjetividad*”. En: Producción de pobreza y desigualdad en América Latina. Colección CLACSO-CROP <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/clacso-crop/20120620115204/04muri.pdf>
- Rozas, M. (2001). “*La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del trabajo social*”. Buenos Aires: Espacio.
- Rotondi, G. (2018). “*Estrategias de organización político-gremial de estudiantes secundarios/as: Práctica políticas y ciudadanía en la escuela*”. Ediciones del Centro de estudios avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Colección Tesis. 2018. ISBN 978-987-1751-67-9. Publicación digital en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/553>
- Rotondi; Zamarbide. (2019). “*Intervención social en el ámbito educativo: prácticas identitarias desde los derechos políticos*”. Trabajo presentado en XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (JIDEEP); tendrán lugar los días 12 y 13 de septiembre del 2019. GT 24 “Reflexiones acerca de la trayectoria del Trabajo Social en Argentina”

Artículos en revistas

- Bourdieu, P. (1985). “*De la regla a las estrategias. Entrevista con P. Lamaison*” *Terrains* 4, 67.
- Cazzaniga, S. y otros. (2010). “*Puentes y giros para asomarse al oficio*”. *Revista Utopías* N°12, Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/his_interv_social/producc/puentes_giros.pdf
- Danani, Claudia. (2006). “*Autonomía Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano*”. En *Revista KATÁLYSIS* v. 9 n. 2 jul./dez. 2006 Florianópolis SC 189-199.
- Rotondi, G. (2008). “*Trabajo social: ¿Utopías de autonomía profesional?*” *Sociedade em Debate*, Pelotas, Brasil. 14(2): 169-184, jul.-dez./2008

Actas de congresos

Andrada, A; Gregorio, L; Rotondi, G. (2018). “*Trabajadores sociales en escenarios escolares, construcción de ciudadanía*”. Trabajo presentado en las Jornadas de investigación de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. 26 al 28 de septiembre de 2018. En actas de congreso. “Intervención social en el ámbito educativo: prácticas identitarias desde los derechos políticos”. Rotondi, Zamarbide (2019:2)

Informes y proyectos de investigación:

Rotondi, G. (2018). “*Proyecto Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía*”. Proyectos Consolidar Secretaría de ciencia y Técnica 2018, Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollo entre 2018 y 2021. Equipo regional Córdoba – Mendoza. Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Cuyo.

Normativas y legislaciones:

Ley Nacional N° 26877 (2013) sobre Representación Estudiantil, Argentina.

Resolución N° 124 (2010) Córdoba, Argentina.

Bloque II

Trabajo Social en el campo educativo: contextos diferenciados



Capítulo 2

Sistema educativo, su crisis en la pandemia y la problematización de sus demandas al Trabajo Social

Ana Andrada¹⁹ y Lilian Gregorio²⁰

Introducción

Nos proponemos hacer una revisión del contexto y cómo fue afectado el sistema educativo, la educación en general y la educación pública. Nos ubicamos en 2020 y la pandemia que afectó al planeta. Nos proponemos mirar el origen del sistema educativo y sus características principales, cómo fueron afectadas por las medidas que los gobiernos tomaron.

Por otro lado, seguimos problematizando las características y dimensiones de las desigualdades y cómo el sistema educativo las aborda y complejiza. Revisaremos las demandas que la educación como sistema le genera al Trabajador Social y desde la experiencia del PUEE (Programa Universitario Escucha a las Escuelas) identificar las nuevas demandas que surgieron en el contexto de pandemia. Revisamos las estrategias posibles de intervención, los dispositivos disponibles y la revisión ético política que exige la coyuntura a la luz de la pedagogía crítica.

19 Licenciada en Comunicación Social. Especialista en Docencia Universitaria Doctoranda Estudios Sociales en América Latina. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora regular adjunta exclusiva en educación y trabajo social. Profesora adjunta exclusiva en educación y políticas públicas. Directora del Profesorado en Comunicación Social. Investigadora categoría III. Miembro del equipo de Investigación desde 2016.

20 Licencia en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora asistente de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional. Investigadora Proyecto Consolidar 2018/2021: Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Universidad Nacional de Córdoba.

Principales núcleos problemáticos de la educación pública: El sistema educativo nacido de la modernidad

El sistema educativo argentino se construyó sobre los pilares de la modernidad, lo cual implicó que el Estado tomaba a la educación como parte de sus políticas públicas. La planificación, organización y evaluación de casi todas las prácticas educativas quedaban legisladas desde leyes muy tempranas como la Ley n° 1.420, sancionada en Argentina el 8 de julio de 1884, y que dispuso que la instrucción elemental sería universal, obligatoria, gratuita, gradual y laica. Esta ley y su matriz conservadora nos reguló con algunas modificaciones hasta 2006 con la nueva Ley 26.206 que superó a la anterior promoviendo mayores niveles de escolarización y el aumento del presupuesto educativo. La misma logra enunciar el derecho a la educación, al menos lo promulga, y aunque sabemos que esto es siempre un desafío, en la puesta en práctica tensiona a mejores concreciones.

Un nuevo paradigma para organizar la política y la educación en nuestros países

“Los comienzos de la modernidad se remontan al 1500 y a la serie de procesos socioculturales mencionados, puede decirse también que –en sentido estricto– Europa se tornó moderna en el curso de los siglos XVIII y XIX. Fue en ese período, con el triunfo del capitalismo como modo de producción dominante y el reemplazo del absolutismo por repúblicas liberales o monarquías constitucionales, cuando se produjo la ruptura neta con el tipo de sociedad que las ciencias sociales llamarán tradicional”. (Di Tella, Torcuato et. al. 2001:pág. 468)

El Estado Nacional como prestador de educación es quien diseña y da sentido al campo educativo. El poder administra los recursos económicos, materiales, tecnológicos y humanos. En Argentina la Ley 1.420 promovió la educación gratuita, laica y pública. Esta facilitó el ingreso de nuevas capas de población que veían la posibilidad de movilidad social posible incluso para los sectores sociales menos favorecidos. No era un gesto asistencialista de la generación del 80, por el contrario las clases dirigentes observaban la necesidad de formar al “soberano”, es decir integrar al ciudadano; este nuevo actor que puede participar con su voto de las formas representativas de los Estados.

La Argentina está considerada como un país de modernización temprana en la región afirma (Halperín Donghi, 1992), tanto por haber adoptado rápidamente una organización social y política moderna (sistema de partidos políticos, organización sindical, organización burocrática, desarrollo de un sistema educativo público y formación de un aparato financiero y comercial) como por haber iniciado, también tempranamente, el proceso de industrialización.

Por otra parte se hacía necesario integrar un país que se estaba construyendo como nación. Crear valores que homogenizan un amplio territorio, culturas diversas y valores disímiles. El uso del guardapolvo, la exaltación de los símbolos patrios y la necesidad de disciplinar grandes masas poblacionales que llegaban del campo a las ciudades era parte de la misión educativa.

La escuela no formó para el trabajo pero si incluyó valores para articular con una sociedad que se industrializaba a grandes pasos. Respetar las jerarquías, el orden, y la obediencia eran parte de las metas en el campo educativo. Tedesco (1970) manifiesta que el desarrollo del sistema formal de educación en la Argentina estuvo asociado a las exigencias del Estado y no a las demandas del aparato productivo. Por otra parte Dussel (1997) discute la hipótesis de Tedesco y su afirmación de que las clases medias jugaron un papel en el sostenimiento del modelo de escolaridad secundaria porque lo asocian a la obtención de credenciales y saberes

que le permitieran el ingreso a la universidad y la admisión a la cultura letrada.

Una ley para todas/os/es pero una inclusión solo para algunas/os/es. El proyecto modernizador tenía como preocupación la formación del ciudadano. Las desigualdades e inequidades no fueron resueltas por los marcos legales y reglamentarios. Es decir en las políticas públicas las normativas marcan un derrotero pero las maneras en que se implementan pueden ser menos inclusivas y dejar a la vista las inequidades.

El Estado asume la constitución de fronteras nacionales que también definen una determinada manera de acceder, producir y distribuir conocimiento hasta validar secuencias meritocráticas muy alejadas de las habilidades, destrezas que deben capitalizar las nuevas generaciones. El ciudadano es sujeto de derechos dados por las leyes y garantizados por el poder del Estado.

Las políticas públicas terminan regulando y normalizando la vida moderna, distintos planes, proyectos y diseños de políticas educativas no fueron suficientes para el acceso y permanencia de todas/os/es. Recordemos el programa Conectar Igualdad: el acceso en materia tecnológica –según los cambios de gobierno– no se promueve su seguimiento. Esto en pandemia podría haber mejorado las condiciones en las cursadas virtuales. La falta de conectividad de amplios sectores y las conexiones débiles, administradas en su distribución por las empresas que hegemonizan las posibilidades de conectividad en forma privada, crea distancias en las oportunidades. Este ejemplo ilustra el efecto de las desigualdades y el efecto de las políticas sociales que no logran resolverlas.

Otro aspecto a poner en debate es discutir la meritocracia instalada en los cánones de la modernidad. El crecimiento y logros de las/os/es estudiantes depende de sus oportunidades que no son equitativas. No hay una única vara para medir el crecimiento en el campo educativo. La modernidad construyó el paso de la sociedad adscriptiva a la meritocrática. La modernidad planteó una sociedad del mérito. Las posibilidades laborales se recuperan desde el esfuerzo individual sin articular los contextos sociales. Por ello en el plano discursivo se hace familiar el valor dinero, éxito, calidad, competencia, dejando de lado valores de solidaridad y de trabajos colaborativos y no competitivos. Castells (1997) da cuenta del largo proceso de disciplinamiento al que es sometida la clase trabajadora para ajustar su conducta de trabajo en la fábrica.

Por ello las falsas dicotomías nos llevan a discusiones estériles sin dar respuestas a cambios y transformaciones imprescindibles en las instituciones educativas tanto públicas como privadas. Hay una anomia en la formación y capacitación de los cuerpos docentes y directivos. No se fortalecen a los educadores como asalariados, esto repercute en su formación y en su condición de vida. Los estertores de la modernidad no se han disipado.

Aunque estemos plantados en la posmodernidad y en medio de una pandemia que decidimos ya calificarla de postpandemia, nos falta debatir desde una pedagogía crítica para dimensionar los efectos de las situaciones educativas en situación extraordinaria tanto sanitaria, social, económica y cultural.

El sistema educativo en pandemia, distanciamiento y virtualidad

A partir del Decreto DNU 260/2020, el 12 de marzo del 2020 cuando el Poder Ejecutivo Nacional declaró la Emergencia Sanitaria por el Covid19 (coronavirus) se dan en nuestro país una serie de medidas y sus consecuencias fueron cambiando la vida cotidiana de las personas de una forma muy significativa. Es así que este primer decreto establece que el

Ministerio de Educación tome las medidas necesarias para afrontar la emergencia sanitaria. La primera medida fue otorgar licencias a los afectados directamente por la enfermedad y en segunda instancia evitar toda concentración de personas. Ante el decreto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (Decreto 605/2020) se derivaron otras medidas más concretas en la Educación, estableciéndose la virtualidad como única modalidad para continuar con la educación formal en todos los niveles.

En todas las provincias se administraron medidas y a la vez que se fue instalando la virtualidad como modalidad educativa surgieron muchos desafíos colaterales a esta nueva situación. Según el último informe sobre pobreza del Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (UCA)²¹ solo el 11,7% de la niñez pobre tuvo la posibilidad de tener clases de manera virtual en 2020. El informe evidencia también el marcado empeoramiento de la situación educacional de niñas/os/es pequeños (5 a 12 años), en comparación a los adolescentes. Asimismo, niñas/os/es pertenecientes a estratos socioeconómicos más bajos tuvieron mayores situaciones de déficit.

El mismo informe reporta que “la probabilidad de haber perdido el contacto con los docentes se incrementa a medida que disminuye el estrato socioeconómico de los hogares” (UCA Observatorio de la Deuda 2021). En conclusión, los niños de primaria y de estratos más empobrecidos, tuvieron las menores posibilidades de acceso al derecho a la educación.

La situación informada sobre la educación en el mundo es contundente. Una de las primeras cuestiones que se reportó fue que “el 94% de los estudiantes de todo el mundo estaban afectados por la pandemia, para mediados de abril del 2020 (Naciones Unidas, 2020). En cuanto a la deserción escolar, UNESCO (2020) reporta que 23,8 millones de niñas/os/es en todo el mundo abandonan las escuelas, y en la región de América Latina y el Caribe, se estima que 3,1 millones de niñas/os/es y adolescentes podrían abandonar el colegio. Asimismo, una investigación a cargo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020) reportó que el 86% de los niñas/os/es en edad escolar en el nivel primario estaban sin escolarizar en los países con desarrollo humano bajo, para el segundo trimestre de 2020”. (UCA, 2021)

Datos contundentes que nos obligan a mirar desde una perspectiva más cualitativa lo que fue ocurriendo en la educación pública. En Córdoba, se transitaron diferentes modalidades: las disposiciones iniciales de absoluta virtualidad, las siguientes de cursado en régimen de “burbujas” para disminuir la cantidad de estudiantes en aula y las nuevas disposiciones de regreso a clases presenciales en localidades de hasta menos de 30 mil habitantes. Se fueron alternando y generaron muchos debates y disyuntivas entre la comunidad (padres y docentes). Ninguna medida parece haber asegurado el acceso de las/os/es jóvenes y as/os/es a un proceso de escolarización garantizado.

“Los principales medios de comunicación entre estudiantes y docentes fueron las redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc.) (50%), plataformas virtuales (Zoom, Teams, Classroom, etc.) (29%), por teléfono (9,6%) y otros medios (cuadernillos, Youtube, Blogs, Mail) (9%). El uso de plataformas virtuales se incrementó en la educación secundaria llegando al 40%. Las desigualdades sociales fueron muy significativas. Un estudiante del estrato medio profesional se estima que tuvo seis chances más de conectarse vía plataformas virtuales con sus docentes que un par del estrato bajo marginal. La brecha de desigualdad, se estima en casi 4 veces en la educación inicial, 8 veces en la primaria y 5 veces en la secundaria.”

Estos datos del informe de UCA nos dejan en claro que la redes sociales fueron el sostén

21 [www.http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina](http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina)

de la educación pública, y que no tener dispositivo y conectividad es una clara condición de exclusión y de no acceso a la educación.

En este contexto proliferan prácticas de los docentes en las escuelas, como intervenciones para captar a los estudiantes a través de cuadernillos y fotocopias con actividades domiciliarias. Y hasta presencia en la territorialidad fuera de las reglas formales del sistema, generando riesgos en los docentes, que se sobredemanda en su tarea y aun así resultan insuficientes y no equitativos.

De todos modos, lo que resulta claro es que la virtualidad no garantiza la educación, y que la presencialidad ya marcaba las desigualdades que la pandemia vino a profundizar. Por un lado hubo anuncios de becas, *wifi* libre y dispositivos de conexión disponibles, pero estas medidas, en tanto políticas provinciales, no apalearon la situación de los estudiantes y docentes que no cuentan con las herramientas que constituyen lo básico, lo elemental para una educación virtual.

Por otro lado las situaciones de pobreza de las familias y los mismos docentes, se agravaron con la pandemia y esto también significó una profunda crisis de la economía informal. Las ayudas económicas del Gobierno nacional y provincial fueron llegando a los hogares que aun así no dejaron de sufrir una embestida. En este contexto el Programa Paicor de alimentación a jóvenes y niñas/os/es escolarizados, recibe mayor requerimiento, necesidad y demanda; y por otro lado la situación de pandemia obligó a redefinir la modalidad de la prestación, que pasó de ser comedores en los edificios escolares a módulos de alimentación que se entregan a las familias. Esta restricción se suma a lo que ya venía ocurriendo con el Programa, un marcado proceso de “achicamiento” o focalización.

El economista e investigador adjunto con Conicet, Alfredo Schclarek Curutchet, daba cuenta del fuerte crecimiento que registró la provincia en la cantidad de menores de 14 años que se encuentran en situación de pobreza. Según su análisis, entre 2016 y 2020 casi 100 mil chicas/os/es se sumaron a esa condición, haciendo que hoy tengamos más de 464 mil menores en situación de pobreza en Córdoba. (Diario Perfil, junio 2021) Siguiendo con esa línea de análisis, Schclarek Curutchet indagó también sobre la evolución y condiciones del Paicor para conocer de cerca qué modificaciones se produjeron en la cantidad de beneficiarios a los que llega y qué recursos se asignaron al programa en los últimos años. Las conclusiones adelantan que, en función de los datos a los que accedió Schclarek Curutchet, hubo un fuerte incremento en la cantidad de beneficiarios, en torno al 35% en cuatro años. Pero que se contrasta con una disminución en la inversión real en ese programa. Y se habría pasado de 197 mil beneficiarios en 2016 a 270 mil a fines del 2020.

“Es un 30% del padrón de los estudiantes de la escuela pública, pero seguramente deberían ser más si hoy sabemos que el 50% de los chicos está en situación de pobreza. Ese es un tema que nunca ha quedado muy claro y el gobierno no ha tenido voluntad de clarificar y transparentar”, plantea el investigador.

Es decir, el presupuesto se contrajo en términos reales, aunque la cantidad de beneficiarios se incrementó en 4 años. Schclarek Curutchet también hizo el cálculo del gasto en alimentos en función de la cantidad de beneficiarios: “Eso nos da que el ajuste real es del 33%. En 2020 se gastaron \$16.800 por beneficiario cuando en 2016 se gastaban 24 mil por año. El ajuste por beneficiario en pandemia fue del 4%, en 2020 contra 2019. El Paicor en pandemia sigue el proceso de recortes. Su sitio web remarca que el objetivo primordial “es contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de vulnerable, brindando asistencia alimentaria y

proponiendo a mejorar hábitos vinculados a una alimentación saludable”.

Otro aspecto son las condiciones de conectividad y acceso a la educación que sufrieron un retroceso considerable en la pandemia. El acceso a la conectividad y a los dispositivos son parte de la garantía de este derecho, por lo que la libre posesión de los avances tecnológicos en manos de todas/os/es los estudiantes es de vital importancia para la formación educativa. Retomamos los enunciados del manifiesto de la ciudadanía global que en materia de educación hoy tiene tanta vigencia y aportan a esta reflexión:

- **Derecho al Acceso.** En primera instancia se propone que todos los ciudadanos del país tengan las mismas posibilidades de ingresar a Internet, un desafío realmente difícil, pero que llama a la inclusión social y a programas dedicados a reducir lo que muchos denominan la brecha digital. Puntualmente se proponen Puntos de Acceso Público a través de redes de banda ancha.

- **Derecho de Apropiación.** En la era de la información resulta indispensable la adopción de conocimientos, y sobre todo en cuanto al uso de la tecnología. El manifiesto propone que cada ciudadano tenga el derecho de lograr las habilidades necesarias para el uso de herramientas informáticas involucradas a Internet, como así también la incentivación hacia la educación y formación para utilizar “herramientas de la Sociedad del Conocimiento”, tanto para su propio beneficio como para el de su comunidad.

- **Derecho de la Información Online.** El tercer capítulo en cuanto a los derechos del ciudadano digital propone la garantía de seguridad y privacidad en cuanto a la información personal difundida en Internet, y el acceso a la “mejor información disponible”.

- **Derecho a la Participación.** Por último, el cuarto capítulo apunta hacia la participación ciudadana en los procesos de toma de decisión por parte del Gobierno. “Cada ciudadano de la Argentina tendrá el derecho de participar a través de las plataformas y medios tecnológicos, en los procesos de toma de decisiones de su gobierno y administraciones locales (...)”.

A partir de estos enunciados se sostiene una base que permite considerar otros derechos como: educación, acceso a la cultura, derecho a la información y a la comunicación y a ejercer la participación en contextos restrictivos y pandémicos. Por lo que requiere que pensemos cómo abordar y asegurar un marco de derechos y garantías de los mismos. En este sentido nos sentimos comprometidos en construir estrategias que aseguren el acceso a la educación como derechos, la recreación y hasta la ESI, la participación juvenil, etc.

Reconfiguración de las demandas de la educación al Trabajo Social, una mirada desde la Academia

Durante el inicio del 2020, las escuelas públicas cordobesas y especialmente los docentes, vivieron un momento de gran incertidumbre, de asumir dificultades en un escenario extraordinario. La situación epidemiológica del país y la provincia, las respuestas de decretos y resoluciones de los gobiernos y las construcciones de los discursos sociales en torno a los temas de la pandemia, el virus y las modalidades de gestionar esta crisis fueron y son variados y muy diferentes. En lo que respecta a los docentes, desde el principio tuvieron el mandato de seguir impartiendo educación.

El programa PUEE (Programa La Universidad Escucha a las Escuelas) de la Facultad de

Ciencias Sociales, carrera de Trabajo Social, fue un espacio de comunicación y escucha de las escuelas públicas; aunque al principio resultó postergado debido al contexto, la falta de definiciones operativas sobre la educación universitaria y los marcos para asegurar las prácticas académicas, etc.

Si bien el año comenzó con dificultades para organizar la práctica académica, finalmente resultó posible acercarse a las escuelas a conversar una demanda puntual, para el ejercicio virtual de la práctica preprofesional para los estudiantes de Trabajo Social. Para eso contamos con entrevistas virtuales y comunicaciones telefónicas que fueron lo que permitió la identificación de las demandas. Analizamos la demanda cuando diferenciamos el enunciado (o encargo) que plantea el problema y la necesidad a la movilización de acciones y recursos que permite desplegar una estrategia en este caso de intervención institucional. Las escuelas ingresan al programa, a través de contactos y la presentación de un instrumento de recolección de información que se denomina "Fichas de Demanda" y en las que pueden desarrollar lo que les preocupa y cómo esperan poder abordarlo.

Así fue que resultaron las siguientes demandas:

Durante 2020, se registraron 11 demandas y en 2021, recibimos 12, que hacen un total de 19 demandas estos dos años.

Los temas que surgieron son

- Abordar y continuar la ESI (Educación Sexual Integral) en continuidad con experiencias anteriores, pero ahora probando estrategias en la virtualidad. Dos demandas en 2020 y cuatro en 2021.
- Sobre la idea de apoyar desde las TIC estrategias integradoras, recreativas y de reflexión extracurricular surgieron dos demandas en 2020 y cuatro en 2021.
- En el tema de participación juvenil, alentando la participación, promoviendo mecanismos y favoreciendo la mayor participación de los estudiantes en sus instancias gremiales, hubo dos demandas (una cada año).
- Sobre vinculación con los padres desde la escuela, una demanda en 2020.
- Asistencia en recursos de acceso a la educación (celulares) una en 2020.
- Convivencia (relaciones entre pares y estudiante/docentes) tres demandas en 2021.

Sobre el tipo de instituciones que producen las demandas encontramos que hay una regularidad similar a los años anteriores, siendo la mayoría escuelas medias en 2020, cuatro escuelas educación secundaria, dos primarias y una educativa (consejo de niñas) y en 2021 ocho secundarias, dos primarias y una educativa no formal (consejo de niñas) y una Escuela rural multicursos (una).

La característica diferente de arriba de estas demandas es que en 2021 hicimos una mínima difusión (persona en persona) y eso dio como resultados demandas de instituciones nuevas y lejanas, algunas de provincias como San Luis, Chubut, y de localidades provinciales como Pilar, Malagueño y Córdoba Capital.

Es notable que las escuelas hayan replicado sus preocupaciones en torno a los temas transversales sobre todo ESI, convivencia, participación juvenil y recreación. Sin duda la necesidad de abordar estos temas y las limitaciones de acción en la virtualidad, agudizó la preocupación de los docentes que apuestan a la educación integral.

Una demanda que no apareció anteriormente y sí con la pandemia, es la de asistencia (provisión de recursos) y se tomó, y se realizó la campaña para conseguir celulares en una escuela que identificó que las familias no tenían dispositivos para asegurar la educación, y siendo la primera vez que recibimos y aceptamos demandas asistenciales, nos pareció una razón justificada, por lo expuesto anteriormente. Hoy un celular puede ser el acceso al derecho a la educación.

Por otro lado las escuelas desplegaron sus preocupaciones en relación al uso de redes sociales, ya que se constituyó en el espacio de mayor presencia de los estudiantes. Una directora comentaba: “Antes les prohibimos usar facebook en la escuela para evitar conflictos entre ellos, y ahora los convocamos en facebook.” (Entrevista propia 2020)

Otra docente declaró: “Experimento dificultades para generar un vínculo con los alumnos. Eso se fue modificando con las clases por videoconferencia, sin embargo, falta esa calidez y diálogo que surge más fácilmente en las aulas”. (Entrevista Propia 2020)

“La brecha digital convierte a la escuela en una institución aún más excluyente de lo que ya era. Aquellas personas (docentes y estudiantes) que no disponen de recursos tecnológicos o una alfabetización tecnológica presentan serias dificultades para sostenerse en la escuela de emergencia. La pandemia deja al descubierto desigualdades muy grandes al interior del sistema educativo que siempre existieron y las agudiza”.

Sin duda exclaman y reconocen la desigualdad y la exclusión que el sistema educativo no había resuelto, en esta crisis se agudiza y exige más y mejor creatividad para abordar los problemas del escenario.

Reflexiones

La virtualidad discutida pero admitida nos interpela para ser puesta en clave de derechos. El camino está invitando para hacer un largo recorrido. Es indudable que la crisis de los sistemas educativos nacionales se originó antes de la pandemia y se agudiza en pandemia. La pérdida de significación social de los procesos que suceden al interior de la escuela como institución, no mellan que siga siendo referente social aún en el desfase entre la cultura escolar y la cultura imperante. Aparecen exigencias del mercado y de la ciudadanía y hay quienes afirman: “Todo ha cambiado menos la escuela”. Ya la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en el que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas.

Los docentes siguen demandando apoyo para abordar derechos y sostener lo que se avanzó en esta materia. Identificamos dos desafíos claves, que intentan ser un aporte esperanzador en este contexto. La necesidad de revisar los argumentos de la educación y problematizar a partir de una pedagogía crítica, una pedagogía que habilite el pensar soluciones creativas acordes a las necesidades educativas actuales. La pedagogía crítica propone una enseñanza que cuestione, es una praxis para generar conciencia crítica, es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a las/os/es estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la

que las/os/es estudiantes alcanzan una conciencia crítica. Se trata de profundizar el análisis y la comprensión de la sociedad. Paulo Freire nos planteaba la educación como herramienta de libertad y emancipación, desandar el conocimiento bancario depositado de manera vertical por un conocimiento develado, que fomente las transformaciones sociales para achicar las desigualdades. La educación no es neutra, es política, la pedagogía de la pregunta es más importante que tratar de responder a todo, es fundamental respetar la autonomía de las/os/es sujetos. No es consumir ideas o contenidos, por el contrario, cómo recreamos y producimos nuevos conocimientos donde transformo y me transformo.

Henry Giroux (1998) por su parte nos alerta como las/os/es niñas y jóvenes son víctimas del consumo industrial, y a estar atentos a los efectos negativos en la socialización cultural y mediática. Desde este lugar se expande el derecho a expresarse a apostar por el diálogo y el intercambio en interacciones horizontales entre educandos y educadores. Las demandas pueden ser sostenidas en este marco conceptual que concibe la educación, la ciencia, la tecnología como servicios que colaboran a la humanización de las/os/es estudiantes. No hay hombres y mujeres ignorantes, por el contrario si nos apartamos de la cultura del silencio dando lugar al derecho a la comunicación podemos trabajar en una sociedad más justa y solidaria valorando a todas/os/es las personas humanas y no humanas. Es necesario reflexionar sobre nuestras prácticas en el rol que nos toca asumir en el sistema educativo. Siempre está la posibilidad de generar cambios como educadores sociales. La capacitación situada es interesante dado los planteos de Henry Giroux, quien explicita que los docentes deben afrontar en las escuelas públicas un conocimiento estandarizado y jerarquizado donde deberíamos potenciar sus saberes y acciones.

Profundizar en el Trabajo Social las estrategias de escucha y construcción de diagnóstico, potenciando nuestra extrañeza y mayor capacidad de observación en los procesos sociales, en las preguntas a los actores del escenario escolar, y en la problematización de los contextos institucionales que buscamos abordar.

Para terminar, asumimos que no hay crisis que no valga para enriquecer las miradas y alternativas que valgan la pena para asumir los desafíos que Edgar Morin nos plantea, el desafío cultural; una educación que amalgame el conocimiento de la ciencia con el saber de la humanidad, que nos interpele a una construcción más humanizada de la educación. Una educación que se nutra de información, revise el conocimiento y promueva el pensar reflexivo, reformar el pensamiento como desafío sociológico y el desafío cívico, que es la responsabilidad colectiva y ciudadana, generar vínculos que nos acerca a otras/os/es y hacer posible un horizonte colectivo. La pandemia nos interpeló en la búsqueda de nuevas formas de resolver las problemáticas educativas situadas.

Bibliografía:

- Anzorena, C. (2008). “*La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado Nacional en Argentina de finales del siglo XIX*”. Reflexiones desde una perspectiva de género. Revista Iberoamericana de Educación 45/2.
- Balus, Nazarena Bauso. (2021). “*Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19*”. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025) - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2021.
- Perfil (2021): <https://www.perfil.com/noticias/cordoba/con-mas-beneficiarios-el-paico-redujo-su-presupuesto-y-gasto-en-alimentos.phtml#:~:text=El%20Presupuesto.&text=El%20a%C3%B1o%20pasado%20se%20destinaron,fueron%20cerca%20de%20%247576%20millones>.
- Castells, M. (1997). “*La metamorfosis de la cuestión social*”.
- Di Tella, T. et. Al. (2001). “*Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*”, Bs. As., Emecé.
- Dubet, F. (2007). “*El declive y las mutaciones de la institución*”. Revista de Antropología Social, vol. 16, pp. 39-66 Universidad Complutense de Madrid Madrid, España.
- Dussel, Inés. (1997) “*Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media: 1863- 1920*”. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina,
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2003). “*Las políticas educativas en argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’*”, www.scielo.br/pdf.
- Garay, L. (2006). “*La cuestión institucional de la educación y las escuelas*”. Conceptos y reflexiones. En: Butelman, I (compiladora) (2006) *Pensando las instituciones*. Paidós.
- Giroux, H. y McLaren P. (1998). “*Sociedad, cultura y educación*”. Miño y Dávila Editores, Madrid.
- Halperin Donghi, Tulio; en Tiramonti, Guillermina. (2003). “*La escuela, de la modernidad a la globalización*”. Universidad Nacional de la Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Kaminsky, G. (1994). “*Dispositivos institucionales*”. Lugar Editorial.
- Morin, Edgar. (1999). “*La cabeza bien puesta*”. Nueva Visión.
- Munduate Jaca, L; Martínez Riquelme, J. (1994). “*Conflicto y negociación*”. Eudeba Madrid.
- Tedesco, J. C. (1970). “*Educación y Sociedad en La Argentina. (1880 – 1900)*”. Ediciones Pannedille. Bs. As.
- Tuñón, Ianina, con la colaboración: María Emilia Sánchez, Nicolás Alejandro García.
- Infobae (2020). “*Los docentes, desbordados en medio de la pandemia: Mi día a día se convirtió en un caos*”. Argentina. Recuperado de: <https://www.infobae.com/educacion/2020/04/26/los-docentes-desbordados-en-medio-de-la-pandemia-mi-dia-a-dia-se-convirtio-en-un-caos/>
- InfoGEI. (2020). “*Los gremios docentes denuncian que los maestros están desbordados por el trabajo en cuarentena*”. Argentina. Recuperado de: <https://infogei.com/nota/32039/los-gremios-docentes-denuncian-que-los-maestros-estan-desborados-por-el-trabajo-en-cuarentena-->
- Página12. (2020). “*Coronavirus: la escuela en cuarentena*”. Argentina. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/260580-coronavirus-la-escuela-en-cuarentena>
- Página12. (2020). “*Los docentes, la cuarentena y la sobrecarga de las clases a distancia*”. Argentina. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/263725-los-docentes-la-cuarentena-y-la-sobrecarga-de-las-clases-a-d>
- Portal Oficial del Estado Argentino. (Jueves 02 de abril de 2020). El Ministerio de Educación de la Nación dispone recomendaciones para los colegios privados. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion-dispone-recomendaciones-para-los-colegios-privados>

Capítulo 3

La intervención del Trabajo Social en el campo educativo. Desarrollo disciplinar, contexto y devenires en el nivel secundario en la Provincia de Mendoza Años 2020-2021

Lic. Laura Acotto²², Lic. Susana Cornejo²³ y Lic. Soledad García²⁴

Introducción

Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación *Intervención Social en el Ámbito educativo: ampliando ciudadanía* (2018-2022), desarrollado por un equipo integrado por colegas de la Universidad Nacional de Córdoba y con la participación de colegas de Mendoza de la Universidad Nacional de Cuyo y del Colegio de Profesional.

En un primer momento se recupera el estado del arte en la temática y lo trabajado por las autoras desde cada una de sus inserciones laborales y de organización colectiva para desarrollar un marco general de funcionamiento de los Servicios de Orientación Educativa, disputas en torno

22 Licenciada y Profesora en Trabajo Social. Magister en Política y Planificación Social. Diplomada en Culturas de Infancia. Trabajadora Social en la Coordinación de Educación Superior y Co-coordinadora en el Servicio de Orientación al Estudiante en Nivel Terciario. Docente, Titular y Coordinadora de Carrera en el IES 9 013. Adscripta a las materias Práctica e Investigación Educativa y Enseñanza Aprendizaje del Profesorado en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

23 Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Educación y Enfoques Institucionales. Trabajadora Social titular en DOAITE y Orientadora Social en escuela 4-049 y 4-071.

24 Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Salud Social y Comunitaria. Trabajadora Social en Equipo Interdisciplinario de Orientación y Acompañamiento a las Trayectorias Escolares de nivel inicial y primario, DOAITE. Integrante de la Comisión de Educación del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Provincia de Mendoza.

al cargo de Trabajo Social o de Orientador/a Social según el nivel, complejidades y principales desafíos en torno a los ejes de autonomía/heteronomía, posición/posicionamiento, demandas.

En un segundo momento, se comparten los principales resultados de lo investigado en relación a la intervención profesional en contexto de pandemia y nuevas demandas. Concluyendo con los desafíos, desde un posicionamiento profesional que recupere lo que el nuevo escenario social nos muestra, para interpelar y transformar desde otras intervenciones posibles, críticas y situadas.

La Comisión de Educación del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Mendoza (CPTSM), creado en 2010 por Ley Provincial Nro.7932/08, es un espacio sostenido de intercambio de prácticas, saberes y experiencias, que aportan al desarrollo del presente artículo. El Consejo Deontológico y de las Especialidades otorga la Especialización en Educación, al igual que Córdoba, tema pendiente en otras provincias. La Comisión se ha ido configurando y reconociendo por el colectivo profesional como un lugar de encuentros y pensamientos, reflexiones y acciones colectivas, donde se ha activado con mucha fuerza la revisión sobre el posicionamiento profesional frente a los desafíos de las intervenciones en la complejidad de las prácticas y demandas normativas que ponen en tensión la autonomía y ejercicio profesional de acuerdo a la Ley federal 27072/14 y Ley 7932/08.

Esta vigilancia sobre las competencias de los equipos en el ámbito educativo ha llevado a articular acciones con otros Colegios Profesionales, asumiendo la función de representación ante distintos cuerpos colegiados, gremiales y de gobierno, así como tomar posición colectiva sobre temas de interés social que atraviesan nuestras intervenciones.

Los encuentros de formación, como otra instancia de trabajo de la Comisión, habilitan la reflexión crítica, hacen que la palabra circule y en la palabra las dificultades, las competencias, los posicionamientos, el lugar de la demanda en las intervenciones. Estos procesos formativos son un espacio de construcción colectiva tendiente a que el ejercicio profesional en el ámbito educativo sea cada vez más representativo de nuestras incumbencias, funciones y derechos.

Mendoza cuenta, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Cuyo (UNCuyo), con la Licenciatura en Trabajo Social de 5 años de duración (Ordenanza Nro. 7/99 actualmente en revisión) y el Profesorado en Trabajo Social (2003) al cual para acceder hay que ser egresada/o/e o estudiante avanzado de la Licenciatura.

La educación, enmarca la práctica de transmisión sociocultural institucionalizada. *“La institución escolar se mueve en dos hipótesis contrarias: por una parte constituye la posibilidad de emancipación del hombre, y por otra, es un espacio de posible alienación”*. (Acosta, Buongiorno y Fernandez Rovito: 2008: 5 Y 6)

A la vez que implica un espacio para la *“integración política, de identidad nacional, de cohesión social, transmisión de valores de las clases dirigentes y de selección y legitimación de las élites dominantes”*. *Lo anterior hace necesario un análisis de lo que subyace en todo proyecto educativo gubernamental y cómo incide lo político y lo micro y macro contextual*”. (Filmus: 1996: 15).

En este campo de luchas, de disputa de sentidos, de relaciones siempre en tensión entre sujetos y las estructuras, se abre la posibilidad de introducir acciones fundadas en otras lógicas. Construir prácticas contrahegemónicas, para desmontar el lenguaje y sus significaciones, desmontar las estructuras del pensar que operan en las políticas educativas y hacer lugar a lo indecible de ese cuerpo político disciplinado que es la escuela, a la diferencia y lo heterogéneo

que sobrevive bajo esa estructura unívoca.

Caracterización general del sistema educativo en la provincia de Mendoza en relación al Trabajo Social.

Mendoza presenta un sistema educativo con organización piramidal y fuertemente centrado en las autoridades de línea de las direcciones por nivel, que son cargos de funcionarios y las autoridades escolares docentes: directores/as, supervisores/as e inspectores/as regionales a los cuales se accede por concurso docente. La autoridad máxima de la Dirección General de Escuelas se designa por el ejecutivo con aprobación del Senado, de acuerdo a la constitución provincial.

El Organigrama de las dependencias del Estado se modifica por Ley de Ministerios cada cuatro años cuando asume una nueva gestión de gobierno. Organigrama actual de DGE Fuente: <https://www.mendoza.edu.ar/organigrama->

Respecto al **Nivel Inicial y Primario** los espacios de inserción del Trabajo Social en los Equipos Interdisciplinarios se da a través de la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOAITE) dependiente actualmente de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Escuelas. En el año 1991, surge en el nivel primario la Dirección de Orientación y Apoyo Psicopedagógico (DOAP) desde un paradigma que cuestiona el abordaje de la clínica individual de las/os/es estudiantes y llama a los equipos a intervenir desde una visión institucional, que supere la clínica aislada e intervenga en los espacios institucionales del aprendizaje, es decir en la escuela, acompañando las relaciones manifiestas y latentes, también actuantes, en la comunidad educativa, en el acto de aprendizaje.

Este nuevo paradigma de intervención se estructura en la provincia a partir de:

- Pasar los cargos de salud laboral, los llamados Gabinetes, que atienden al niño en forma individual, y generar una Dirección, la DOAP (hoy DOAITE) que ofrece la posibilidad de opción a profesionales que se desempeñan como docentes de nivel primario, de cumplir horas profesionales preservando sus cargos docentes como "misión especial", para luego pasar al régimen 27 como profesionales de la salud trabajando en educación en el año 1992.

Así se pasa de una atención centrada en las/os/es niñas/os/es con dificultades, a un abordaje de las/os/es niñas/os/es en su contexto de aprendizaje, de lo clínico-asistencial a lo preventivo-promocional.

Este nuevo paradigma fue acompañado de un amplio material de apoyo teórico y encuentros de Perfeccionamiento en Servicio, sumando al dispositivo Itinerancias, es decir los Equipos se acercan a la escuela y desde allí fijan las estrategias de intervención con los distintos actores de la comunidad educativa: niñas/os/es y sus familias, docentes, directivos, comunidad.

Dichos equipos interdisciplinarios están integrados por los siguientes perfiles profesionales: psicopedagogía; psicología; fonoaudiología; trabajo social, no tienen dependencia técnica de directivos y supervisores, y sus intervenciones a nivel institucional tienen como finalidad acompañar las trayectorias escolares garantizando prácticas educativas garantes de derechos. Ingresan al sistema con horas cátedras de educación pero al pasar a planta permanente lo hacen con cargos del régimen 27 como profesionales de la salud. Esto marca un vínculo

laboral y una historia de constitución del espacio muy distinta al resto de los servicios de orientación de los otros niveles educativos.

Se entiende la articulación salud-educación como eje organizador de la intervención en las instituciones educativas. La intersección de estos campos conforme al decreto 1289/12 sobre misión y funciones institucionales de cada Dirección, define a la DOAITE como ámbito que “favorece la inclusión educativa y social de todos y todas, los y las estudiantes en las trayectorias escolares reales, aportando desde la salud (primer nivel de atención) y la educación estrategias de prevención, asistencia y promoción de los y las estudiantes de los grupos e instituciones educativas”.

La DOAITE, como primer nivel de atención en el marco de la APS (ALMA ATA 1978), integra actividades de atención, prevención y promoción de la salud. En este marco, el objetivo específico de los equipos es acompañar las trayectorias escolares reales en atención interdisciplinar y en un encuadre de trabajo tendiente a alcanzar mayores niveles de bienestar de los actores del sistema educativo. Esto es fundamentado en el principio de “interés superior de los niños, niñas y adolescentes” de la Ley nacional 26.061 y concepción de la salud mental según Ley 26.657.

En lo que respecta a pautas para los equipos de orientación, conforme a la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Res. N° 239/14: “Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar trabajan desde una perspectiva institucional tendiente al sostén de las trayectorias educativas a través del fortalecimiento de los roles y funciones de los equipos de supervisión, directivos y docentes”.

La mirada no se centra en el déficit de los sujetos sino en hacer visible el trabajo con las condiciones organizacionales, relaciones pedagógicas, normativas, formas de hacer, pensar y decir que la escuela genera. Esta perspectiva no se centra en los individuos, el foco está puesto en las relaciones y las situaciones donde los sujetos se vinculan, pasar de la demanda a la construcción de problemas como unidades de análisis complejas. La apuesta es reconocer fundamentalmente los procesos colectivos que intervienen en la producción de nuevas prácticas educativas, apuntando a culturas institucionales en un sentido democratizador y garante de derechos.

La perspectiva institucional propone la construcción de dispositivos institucionales como estrategia de intervención, entre los equipos de orientación y las escuelas. No implica desatender a los sujetos en su singularidad, la atención se enmarca en intervenciones interdisciplinarias y que tienen en cuenta las condiciones y procesos institucionales que contienen y definen las trayectorias. Se da lugar al conflicto y la complejidad, situándonos en la comprensión de los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden siempre con otros, siempre en relación a la hora de sostener trayectorias y actos educativos (Los equipos de Orientación en el sistema educativo, Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

La dimensión institucional define el lugar en el sistema y en la intervención, desde una posición de terceridad ante las situaciones. La escuela como institución-organización, habilitante de la educación y el acto educativo y parte estructurante de la salud integral de las/os/es sujetos. Lo que para otras áreas serían el territorio o la comunidad, es aquí la institución escolar anclada en el territorio, texto y contexto de las/os/es estudiantes.

Según información de la DOAITE a junio del año 2017 trabajaban 54 Trabajadoras/es Sociales en 48 equipos interdisciplinarios de la Provincia. Cada equipo abarca una cantidad de escuelas que varía entre 8-9 a 16-17 según zonas. De los datos estadísticos relevados por

la misma institución a junio 2021, se cuenta con 55 equipos interdisciplinarios distribuidos en las 5 regionales de la provincia (Norte, Este, Centro, Centro Sur y Sur), con un total de 350 profesionales de los cuales 80 corresponden al área de Trabajo Social.

De los 80 profesionales mencionados, 68 son Trabajadoras/es Sociales y 12 de otras carreras (Licenciaturas y tecnicaturas), lo cual muestra el ingreso de otras profesiones en un espacio históricamente propio de la disciplina ya que el cargo como profesional de la salud corresponde a Trabajo Social, a diferencia de lo que sucede en media u otros niveles donde el cargo es de orientador/a social.

Otro espacio de trabajo vinculado a **Nivel Inicial no formal** integrado por centros comunitarios de gestión asociada entre organizaciones intermedias (Municipios y Organizaciones de la Sociedad Civil-OSCs.) y la "...*Dirección de Educación de Gestión Social y Comunitaria (DEGSyC), popularmente conocido como Servicios Educativos de Origen Social (SEOS), nombre con el que se creó el Programa en 1988, abarca a los jardines maternos y centros de apoyo escolar (CAE) de la provincia. Los mismos son centros socioeducativos de gestión social...para niños y niñas de 45 días a 14 años... En...diciembre de 2015 había 323 establecimientos. Se visualiza como espacio profesional a desarrollar dada la necesidad de orientación y asesoramiento en lo social y comunitario a los directivos así como de diagnóstico y planificación de los proyectos sociocomunitarios de cada institución*". (Acotto: 2016). La Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 incluye la gestión social como una modalidad educativa nueva.

Ley Nacional N° 26233/07, enmarca los Centros de Desarrollo Infantil, cuya Reglamentación N° 1202/08 propone en su Artículo 7°: "*Los Centros de Desarrollo Infantil, de acuerdo a las posibilidades y condiciones, estarán conformados con recursos humanos que contemplen preferentemente los siguientes perfiles ocupacionales y/o profesionales...b) Equipo Técnico: Estará compuesto por trabajadores de las áreas sociales, sanitarias y educativas...*".

La presencia del Trabajo Social se limita a un profesional en el equipo técnico provincial y colegas en los equipos técnicos municipales de las áreas de Educación, Niñez y/o Familia que tienen a cargo el acompañamiento de los SEOS municipales. Otras/os/es profesionales se encuentran en los Servicios de Protección de Derechos de Organizaciones Sociales.

En el **Nivel Superior (Terciario y Universitario)** las/os/es trabajadoras/es sociales se desempeñan como docentes y en los SOE.

Este Nivel es integrado por: "...*78 Institutos de Educación Superior, 27 de carácter estatal y 51 privados, repartidos en toda la provincia e integrados por aproximadamente 50.000 estudiantes y más de 160 carreras...*" (Raimondi, Reale y otros: 2020: 7). La distribución geográfica abarca los 18 Departamentos de la provincia con mayor presencia en Gran Mendoza.

Establecimiento			Matrícula		
Total	Tipo de gestión		Total	Tipo de gestión	
	Estatal	Privada		Estatal	Privada
78	27 (32,93%)	51 (67,07%)	46.747	34.993 (74,86%)	11.754 (25,14%)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Dirección de Estadísticas de DGE.

(Elgueta y otros: 2018)

Se ha incrementado recientemente el ejercicio docente en Nivel Secundario y Superior, ya que el título que otorga la Universidad de Profesorado en Trabajo Social otorga título 1. No hay estudios que permitan identificar cuantas/os colegas desarrollan su ejercicio docente en cada nivel.

El desempeño en los Servicio de Orientación al Estudiante (SOEs.) es escaso. De los 10 IES de la provincia solo uno tiene trabajador/a social, ya que en el ámbito se privilegia lo psicopedagógico o psicológico. Las acciones que desarrollan los colegas implican articulación con diversos organismos, becas, organización de talleres; orientación en situaciones de violencia de género, situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, dificultades que pueden presentarse en la trayectoria escolar y que inciden negativamente en la continuidad asertiva de las mismas.

Un ámbito a explorar y de posible inserción profesional en educación superior está vinculado a los cargos de gestión. Se reconoce la existencia de una Trabajadora Social Vicerrectora en un IES, accediendo por concurso. La profesión ocupa pocos espacios de gestión educativa o jerárquicos en las instituciones escolares.

Las universidades tienen equipos profesionales similares a los de SOE. En las facultades de la Universidad Nacional de Cuyo se denominan SAPOE. En algunas universidades privadas se denomina Asesoría Educativa y en otras SOE.

En relación a **educación especial**, cuentan con SOE en cada una de las escuelas. La característica de este nivel es que el cargo es de Trabajo Social, no de Orientador/a Social. Este es un campo actualmente en disputa respecto a la presencia de otros títulos habilitantes para ese cargo en el marco de la Ley Federal 27072 y la definición de Trabajo Social. La resolución N° 0031/2016 DGE establece las funciones de cada integrante del servicio.

Otro espacio de Trabajo Social, en esta modalidad, son los Equipos de Apoyo a la Inclusión. Según Resolución N° 3400/2018 tienen como función realizar las valoraciones para definir el ingreso de las/os/es estudiantes a las escuelas especiales o el apoyo educativo en las escuelas de origen. Este acompañamiento se hace en todos los niveles del sistema (inicial, primaria y secundaria). Las disciplinas que integran estos equipos son Fonoaudiología, Psicología y Trabajo Social.

Respecto a la **Educación de Jóvenes y Adultos**, existen equipos seccionales o de sede de supervisión con muy poco desarrollo aun de los servicios por escuelas. Cuentan con Orientadores/as Sociales, aunque no en todos los equipos de sede.

Los equipos de orientación en el nivel secundario de la provincia de Mendoza.

Las modalidades y jurisdicciones de nivel secundario en Mendoza son escuelas secundarias orientadas y secundarias técnicas, públicas estatales y de jurisdicción provincial.

En relación a los equipos técnicos, y la incorporación de Trabajadoras/es Sociales, se remite al año 1993 (si bien había una experiencia previa en cinco escuelas secundarias) que en escuelas públicas de nivel medio surge el Programa de Mejoramiento del Rendimiento Escolar (PRO.ME.R.E.M), el objetivo era la retención con Calidad. Se incorpora en 39 escuelas secundarias (de 132 escuelas de nivel medio de gestión oficial) un nuevo actor, los Servicios de Orientación Escolar (SOE), integrados por un Orientador/a Psicopedagógico/a (Psicólogo/a

o Psicopedagogo/a) y un Orientador/a Social (Trabajadoras/es Sociales), luego se incorporan las/os/es Lic. En Ciencias de la Educación, como Asesoras/es Pedagógicas/os centrando su intervención en el apoyo pedagógico a directivos y docentes.

"El criterio adoptado fue la focalización de instituciones con alrededor de un 82% de alumnado en situación de riesgo dentro de los primeros años de escolaridad del nivel. En sucesivas etapas la cobertura se amplió, primero a instituciones con 55% de alumnado en riesgo y luego al resto de las escuelas". "...La marginalidad educativa y el fracaso escolar fueron los problemas que llevaron a vertebrar dicha propuesta. Se buscaba disminuir los altos índices de deserción y de repitencia y mejorar el acceso al saber elaborado de los alumnos retenidos". Por esa época, década de los noventa, la retención en el nivel primario rondaba el 72%. De esta población egresante de 7° grado solo un 38% ingresaba al nivel medio y de esta cohorte solo completaba el nivel un 20,5%, los demás formaban parte de un desgranamiento que hacía 'tambalear' cualquier presupuesto de democratización y universalización de la educación secundaria". (González y otras, 2016. Pág.92)

Los SOE, dependen jerárquicamente del/la Director/a de la escuela y en la Dirección de Línea a nivel provincial se contaba con un equipo de profesionales y docentes que acompañan la implementación, con fuerte apoyo de material teórico y encuentros de intercambios de experiencias y formación.

En el año 1999, a partir de un cambio de gobierno a nivel provincial y por lo tanto de gestión educativa, finaliza el PROMEREM como programa. Se continúa con los SOE y en el año 2001 se crean tutorías destinadas a los primeros y segundos años. *"Se implementan en el 2001 y se realiza un reajuste en marzo del año 2005 ya que distintos cambios curriculares, la obligatoriedad extendida y la evaluación poco satisfactoria de las tutorías implicó que se agruparan las horas de estos profesionales en paquetes de 12 y 13 hs. Cada escuela secundaria tuvo Coordinadores Pedagógicos para la EGB3 con los paquetes horarios antes detallados. Cada escuela contaba con 25 hs. para esta función. La figura del Coordinador Pedagógico se incorpora en el año 2005, Resolución 167-05-DEByP y se crea a raíz de las dificultades que encuentran los alumnos en su paso por instituciones que pertenecen a diferentes niveles del sistema pero que deben cumplir con la obligatoriedad de la escolaridad básica, acrecentada a nueve años". (González y otras, 2016. Pág.93)*

La figura del Coordinador/a Pedagógico/a de 8° y 9° año de la EGB3, focaliza sus funciones en las relaciones entre alumnos, docentes y su proceso de aprendizaje, para el egreso efectivo de la escolaridad obligatoria o Educación General Básica (Ley 24.195/1993, Ley Federal de Educación). Recién con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, se universaliza la obligatoriedad de la educación secundaria en el país. Cabe mencionar que Mendoza tiene una ley de educación provincial, la 6970/2002, que requiere ser modificada.

En el mes de mayo de 2006, la resolución N° 398, que alude a la Resolución N° 840-DGE-94, establece la organización de los Servicios de Orientación en los establecimientos escolares que formaron parte del Proyecto PROMEREM.

Los profesionales integrantes de los SOE, ingresan al sistema como docentes, con una carga horaria de 15 hs. cátedras. En razón de que el artículo 80° de la Ley 4934 y su concordante artículo 217° del Decreto Reglamentario 313/85, establecen un máximo de doce (12) horas cátedras semanales para el ingreso a la docencia en secundaria como cargo efectivo, la Res. 398/06 realiza un reajuste de horas cátedras en los SOE. Al pasar de 15 a 12 hs, quedan disponibles horas cátedras, las que se reasignan. Así se reduce la carga horaria por escuela

y se crean servicios de orientación en otras escuelas, integrado por un/a Orientador/a Psicopedagógico/a y un/a Orientador/a Social; fijando, a partir del 2007 las siguientes dedicaciones horarias: Orientador/a Psicopedagógico/a 12 horas cátedras y Orientador/a Social 12 horas cátedras.

En el año 2007, surgen una serie de resoluciones que atienden a la demanda de Supervisores fundamentalmente, dada la complejidad de la dependencia jerárquica de los profesionales al director de la escuela y los enfrentamientos que en muchas de las intervenciones se dan entre la autonomía de intervención, el secreto profesional y la autoridad del directivo, con sus prescripciones de rol del saber y del control.

Algunas resoluciones especifican las funciones de cada integrante de los SOE en cuanto a acciones, perdiendo la riqueza de la intervención institucional y marcando actividades por profesiones. La Resolución 507-DEByP-2007 es la que define las funciones de los SOE. También por esa fecha se habilita a Supervisoras/es a conformar equipos técnicos de Sede de Supervisión, esto es optativo y a elección de cada Supervisión. Se pasan cargos de Orientadoras/es Psicopedagógicas/os y Orientadoras/es Sociales, para conformar Equipos de Supervisión. Los cargos son de la escuela de origen y por pedido del/la Supervisor/a pasan a conformar un Equipo, denominado equipo de Sede. Estos cargos no son concursados.

Los interrogantes que estos equipos presentan es que dependiendo del/la Supervisor/a y cada profesional; las posiciones ideológicas y los criterios de intervención, se bajan normativas a los SOE de cada escuela a veces de promoción otras de control, a veces legitimando el discurso o las expectativas de Supervisores/as en la práctica en las escuelas, otras controlando como parte piramidal del Sistema Educativo.

En el año 2012 con un nuevo gobierno provincial se establece en el organigrama de la Dirección General de Escuelas, que la DOAITE, históricamente vinculada a nivel inicial y primaria, pasaría a tener también la conducción técnica de los equipos de secundaria o SOE. Esto es así hasta fines de 2015 que, con un nuevo cambio de gobierno, desaparece este espacio de acompañamiento a los equipos de media en un intento por integrar los abordajes de los equipos y trabajar sobre su posición y posicionamiento en el nivel medio.

En cuanto a avance normativo, en el año 2014 se articula desde DOAITE y se escribe desde el Trabajo Social para los diferentes niveles, las resoluciones 635 para nivel inicial y primario, 636 para nivel secundario y 637 para educación especial. Dichas resoluciones como "Guías de procedimientos antes situaciones emergentes en las escuelas" enmarcan las responsabilidades de los distintos actores del sistema educativo incluidos los equipos técnicos del Sistema Integral de Protección de Derechos de la Provincia de Mendoza "con el objetivo primordial de generar condiciones que promuevan un clima escolar que garantice los procesos de enseñanza y aprendizaje", aportando herramientas de gestión en el marco de la corresponsabilidad. La elaboración se realiza en articulación con los Ministerios y Organismos que conforman el Sistema Integral de Protección de Derechos.

En el año 2018, una nueva gestión escolar transforma las resoluciones en ley. La Ley 9054 y hace de las anteriores resoluciones, con pocas modificaciones, el decreto reglamentario 1187/18. Lo novedoso, además de la adaptación al nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, es la incorporación de la figura del/a Asesor/a de Menores de los Juzgados de Familia del Poder Judicial, quien efectiviza ante la justicia la denuncia por situaciones de vulneración del derecho a la integridad personal (Art. 9 Ley 26.061) relatadas por la/el/le niña/o/e o adolescente. Previo a esta ley la denuncia debía realizarla en fiscalía quien escuchase el relato, dentro del ámbito escolar, u observarse en la/el/le niña/o/e o adolescente algún indicador

específico de maltrato.

Puede concluirse que a partir del año 2014, se da marco normativo al trabajo interinstitucional e intersectorial de las escuelas, en el marco del Sistema Integral de Protección de Derechos. Los estructurantes de la práctica en los SOE, de ambos niveles, son: abordaje institucional, trabajo en equipo, trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial.

Entre las últimas normativas que refiere a las funciones e intervenciones profesionales, pueden mencionarse la Resolución 451/2016 sobre asistencia, puntualidad y permanencia, la cual puso en tensión la autonomía en el ejercicio profesional de acuerdo a nuestras incumbencias y ley de ejercicio.. El colectivo profesional realizó presentaciones escritas a DGE a través del CPTSM, con un documento que marcó posición sobre las intervenciones disciplinarias. Dicha normativa fue derogada por la Resolución N° 558/2019 de DGE que enmarca el régimen académico del nivel Secundario de gestión estatal y privadas del sistema educativo provincial. La misma integra: ingreso al nivel Secundario, régimen de asistencia, puntualidad y permanencia, sistema de escolaridad protegida para estudiantes, convivencia escolar y régimen de evaluación, acreditación y promoción.

La Junta Calificadora de Media es quien determina las incumbencias por título habilitante. Cada escuela secundaria tiene un SOE, conformado por:

- Orientador/a Psicopedagógico/a cuya competencia es para Psicopedagogos/as y Psicólogos/as.
- Orientador/a Social cuya competencia es para Trabajadoras/es Sociales en primer término.
- Coordinador/a Pedagógico/a para primeros y segundos años, cuya competencia es compartida por Lic. en Ciencias de la Educación y Psicopedagogos/as en primer término.
- . Asesor/a Pedagógico/a cuya competencia es para Lic. en Ciencias de la Educación, su función específica es asesorar a directivos y profesores.

Hay otros títulos en disputa en el campo, en el caso de Orientadores/as Sociales pueden acceder técnicos o licenciados en niñez, adolescencia y familia y operadores psicosociales (psicólogos sociales), aunque no pueden acceder en primer término.

Las/os/es integrantes de los equipos de educación media ingresan a la escuela por concurso y título de competencia, dependiendo jerárquicamente del directivo. Los equipos de Sede o Supervisión se conforman por afinidad con la autoridad. El cargo sigue siendo de la escuela y lo ocupa el profesional como Misión Especial. Su dependencia jerárquica es al Supervisor/a Docente.

Respecto a datos estadísticos generales del nivel, a través de información recabada de las direcciones de línea, al mes de Julio de 2021 en la Provincia de Mendoza, puede mencionarse:

- En las Escuelas Secundarias Orientadas, hay un total de 184 escuelas con 72.973 estudiantes. Cada escuela tiene por resolución un Orientador/a Social en el SOE, con una carga horaria entre 6 a 12 hs. cátedras semanales. El nivel cuenta con 18 supervisiones, de las cuales 11 tienen equipos de sede con Orientador/a Social con una carga horaria de 12

hs cátedras semanales.

- Las Escuelas Secundarias Técnicas, cuentan con un total de 80 escuelas, y 39.052 estudiantes. Cada una de las escuelas tiene un SOE, y por resolución hay un Orientador/a Social con una carga horaria entre 6 y 12 hs cátedras semanales. Respecto a los equipos de sede, existen 6 sedes de Supervisión en el Nivel, las cuales no tienen equipo de orientación completo. En su mayoría son Asesorías Pedagógicas, pero no hay Orientador/a Social en los equipos de sede.

En la provincia existen por resolución 2 horas cátedras semanales por escuela para implementación del Programa Educación Sexual Integral (ESI) que se asignan, independientemente del título profesional, por capacitación en la temática. Es un espacio curricular en desarrollo para la profesión.

En el año 2019 se intenta una modificación normativa, proponiendo priorizar a Trabajadoras/es Sociales que tienen profesorado por sobre el título de Licenciadas/os/es en el ingreso a los cargos de los SOE, entre otras modificaciones. Se realizaron acciones conjuntas entre el Gremio Docente y colegios profesionales y pudo desestimarse la propuesta. Esto muestra las tensiones y disputas que se generan continuamente en torno a los títulos habilitantes y las funciones de quienes ocupan el cargo de Orientador/a Social en las escuelas de nivel secundario, que requiere de acciones colectivas en la defensa de la profesión.

En relación a los Colegios de nivel secundario de la provincia de Mendoza dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo, públicos de jurisdicción Nacional, dependen de la Dirección General de Educación Secundaria (DIGES) la cual ejecuta las políticas educativas del nivel medio universitario. Además, preside la Junta Calificadora de Méritos de la Universidad y nuclea a los servicios de orientación.

De acuerdo a datos estadísticos de la UNCuyo del año 2019 (estadísticas UNCuyo en www.uncuyo.edu.ar), son 6 en la Provincia los Colegios de la Universidad con un total de 5.872 estudiantes.

La normativa respecto a la conformación de los servicios de orientación es la Resolución N°12/1988 del Consejo Superior de la Universidad sobre Reglamentos de los Departamentos de Orientación. Naturaleza, objetivos, funciones generales y funciones del Jefe y de cada integrante del Departamento por cargo, títulos habilitantes para cada área o cargo de orientador/a. Los cargos de los servicios de orientación por escuela son: orientador/a social, orientador/a psicológica, orientador/a psicopedagógica y orientador/a médica. También existe la figura de Asesor/a pedagógica pero no se encuentra integrada a los SOE como sucede a nivel provincial.

Las horas de los orientadores/as sociales varían entre 8-12 a 20 hs. semanales y un máximo de 40 hs. Tienen incumbencia para ocupar el cargo las/os/es Lic. en Trabajo Social y Lic. en Sociología. Los seis Colegios tienen cargo de Orientador/a Social ocupados por Trabajadoras/es Sociales.

La profesión también ejerce la docencia, accediendo con bono de Puntaje. Existen espacios curriculares con horas docentes según orientaciones y en función del proyecto educativo de cada colegio, llamados Espacio de Definición Institucional (EDI), los cuales se desarrollan en el marco de "prácticas sociales educativas" (PSE). Este es un espacio de gran relevancia para la intervención profesional por la oportunidad de integrar equipos docentes junto a otras profesiones para *diseñar propuestas pedagógicas que vinculan problemas sociales*

con contenidos teóricos y herramientas metodológicas en el marco del compromiso social de la Universidad Pública. Las PSE, se vincula con los territorios a partir del abordaje de problemáticas sociales relevantes para la comunidad, con trabajo fuera del aula y con actores sociales, poniendo en diálogo saberes y contenidos formativos (Erreguerena, F., 2020)

Aproximación al contexto educativo en tiempos de pandemia en la provincia de Mendoza.

Se comparte información preliminar de la investigación *Intervención Social en el Ámbito educativo: ampliando ciudadanía*. Entrevistas realizadas en el año 2020 durante los meses de aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid19, a diez trabajadoras/es sociales que se desempeñan en distintos ámbitos del nivel secundario. En este apartado se consignarán entre comillas y en cursiva fragmentos de los testimonios textuales de las personas entrevistadas.

Demanda

En relación a la demanda, el sistema educativo provincial y las autoridades escolares, exigen la continuidad de aprendizajes y vinculación de las/os/es adolescentes con la escuela.

Esta demanda se vio muchas veces enfrentada a la realidad económica de las adolescencias:

"...como un viraje de la demanda más hacia lo asistencial en situación de pandemia...".

"...Si vamos a los datos estadísticos estamos perdiendo muchísimos estudiantes por no contar con los recursos necesarios para ser parte de la escuela por decírtelo así, de la escuela nueva...".

"...En pandemia las demandas tienen que ver con los alumnos que no responden a la propuesta virtual por falta de conectividad, problemas económicos de la familia...". *"...La demanda de las autoridades educativas es tratar de no perder más pibes..."*.

"...Cuanto menos conocen, más desubicadas son las demandas...".

"Así como un imaginario que nos hace proveedoras/es de "soluciones mágicas" queda en el imaginario social esto de "la que da". "...De hecho, el celular explota de tenés tal cosa...".

Para la mayoría de los actores sociales que demandan intervención profesional *"...la entrevista domiciliaria es una demanda constante. No saben bien para qué, pero es una actividad indelegable y específica de nuestro rol"*.

Estrategias:

En un primer momento surge la necesidad del saber para el hacer, el diagnóstico para el abordaje, en un nuevo espacio ya que el trabajo se realiza desde la casa, el ámbito de lo público ingresa al privado.

Una primera estrategia ante la incertidumbre es el diagnóstico:

"Me traje todos los legajos de la escuela a mi casa... mi idea era hacer un diagnóstico de todos los legajos..."

"...Lo primero que hice fue justamente un diagnóstico... que como teníamos una base de datos... cuántos estudiantes tenían computadora, cuántos no, cuántos tenían internet y cuántos no. Los datos que surgieron no gustaron nada, de hecho... no gustaron". "...Nadie sabía nada, no sabías cómo organizar el material, las/os/es chicas/os/es, las direcciones; se tomaron decisiones que luego podrían no resultar del todo efectivas..."

Aparecen distintos dispositivos, de cooperación, de intercambio de información, ayuda pedagógica desde la virtualidad

"...Se generó otro espacio de aportes solidarios de la comunidad educativa. Ya estaba la Cooperadora, pero no alcanzaba... docentes y exalumnos aportan recursos económicos..., se interviene desde lo asistencial... bueno, esto también es necesario..."

"...De desigualdad social ya existentes en la escuela... donde este estudiante, además de no tener computadora, está inserto en una familia cuyo padre quizá esté desocupado, donde hay hacinamiento, donde tienen que compartir... Elevé este informe... para que todos los profes tuvieran en cuenta también, al momento de diseñar una clase"

"...Luego estuvimos abocados a lo pedagógico a este proceso de aprendizaje virtual..."

Las redes comunitarias y el trabajo intersectorial, como estrategias construidas con anterioridad a la pandemia, favorecieron intervenciones oportunas.

"...El conocer la red comunitaria, algunos referentes o colegas de la zona, sirvió mucho para dar asistencia en algunas situaciones que lo requerían... eso sí rescato "

Marco normativo

Aluden a la dificultad de las nuevas normativas nacionales y provinciales para organizar la educación en ASPO y DISPO, se refieren a confusión, abandono de la trayectoria educativa, dificultad para garantizar la continuidad de los aprendizajes:

"...Por ejemplo, salió el Director General de Escuelas a decir que no se iba a calificar a los estudiantes durante este tiempo, entonces ahí es donde tuvimos mayor deserción y después te mandan un escrito en donde te dice que en realidad se va a evaluar pero se va a tener flexibilidad... Entonces nos quedamos hasta, te diría que hasta sin herramientas, porque terminás no orientando a la familia por una mala información... pero si no lo van a evaluar para qué quiere que le mande el material, o si no lo van a evaluar para qué va a dar el presente, o si no lo van a evaluar para qué quiere que esté conectado, entonces ¿qué escuela es la que estamos proponiendo?"

Regreso a la presencialidad

Cuesta proyectar, sin embargo parece haber un recorrido hecho en el que hay un mayor manejo de la virtualidad, el desafío de aprender a abordar las situaciones en equipo, hacerse cargo de la demanda sin compromiso de otros actores desde la fragmentación...

"La vuelta será dura... hay muchos estudiantes desconectados y habrá que salir en su búsqueda... Pero tendremos mejor manejo de los entornos virtuales..."

"La verdad que me cuesta mucho pensar cómo sería el regreso. Y por ende, cómo se modificarían –si es que se modificarían– nuestras prácticas. La escuela es una institución a la que le cuesta muchísimo los cambios. Se me hace muy difícil pensar en una nueva modalidad"

"...Creo que va a ser diverso, por lo que te decía, los chicos tienen distintas situaciones y creo que muchos chicos no van a querer volver... va a ser bastante el trabajo de poder reincorporarlos, algunos ya estaban desconectados en la presencialidad y ahora con esta situación se terminaron de desconectar. El mayor trabajo, que vamos a tener a la vuelta, va a ser poder reconectar a esos chicos con la escuela..."

"...No sé, habrá que contemplar un montón de situaciones y de variedad de trayectorias... Hay como ciertos rasgos de que se está hablando de estos posibles regresos pero bueno, todavía no hay nada claro ni nada definido... Por lo que yo puedo entender... estos regresos escalonados... digamos, acotados, pero también está toda esta otra trama detrás de las situaciones de vulnerabilidad que tienen y en que se encuentran las familias..."

Mientras que también hay expresiones optimistas que consideran que la vuelta será un momento de encuentro.

"...Va a ser un momento de encuentro y de colaboración para la tarea en equipo, creo que va a ser un tiempo de readaptación, pero que vamos a volver a repetir nuestras formas de intervenir... hay estudiantes que están más perdidos o con escasa conectividad... y traerlos de nuevo a la presencialidad de la escuela... eso es una tarea que se le asigna y se le va a demandar al trabajador social"

Otros identifican acciones que impactarán a futuro positivamente en los procesos de intervención:

"...Lo que se visualizó como algo favorable de este tiempo es cómo mejoró la comunicación de los integrantes de la institución, preceptores, directivos, equipo del SOE, como si la no presencialidad, el no poner el cuerpo, y la situación de emergencia hubiese generado mayor sentido de trabajo en equipo y la necesidad de estar comunicados, sostenidos por les otras/os/es para poder trabajar. Esto impactó en que las situaciones que suelen derivarse a la Trabajadora Social, se trabajarán en equipo, asumiendo entre todes la responsabilidad de contactar, de vincularse con las familias. Pero a la vuelta imagino que se volverá a las demandas habituales hacia la profesión..."

"...Bueno, creo que la vuelta va a ser, si fue un cimbronazo, porque todo el mundo festejaba al principio... creo que va a ser un terremoto terrible... porque vamos a estar desmembrados..."

creo que vamos a tener que trabajar para unificar discurso entre los adultos... unificar criterios... necesitamos acuerdos intrainstitucionales... y compartir experiencia, esto que nos ha pasado a todos nosotros, por ejemplo desde que empezó la pandemia no hemos tenido ni siquiera una reunión virtual entre todos o por lo menos entre las diferentes áreas... o sea yo creo que primero hace falta esto, estos acuerdos... compartir experiencia y en función de eso, acordar estrategias y volver a trabajar, volver a rearmarnos por decir así... es importante el encuentro con el otro... esto de fortalecer a ese otro que tengo enfrente mío, que es un estudiante, que es válida la relación asimétrica pero como lo empodere, como lo acompañe y esa vuelta va a ser esa otra construcción...".

Estas apreciaciones acerca de lo no previsto también desenmascara el escaso acompañamiento que observan algunas/os/es entrevistadas/os/es.

"...Creo que el quedarnos en casa también podría haber sido para reflexionar y pensar, así que me parece súper interesante lo de la investigación, porque hasta me ha hecho pensar en mi propia intervención profesional ahora después de tanto tiempo en la escuela, y con esta realidad nueva que es la pandemia, creo que faltó el acompañamiento de las autoridades escolares, y si bien hay algunos intentos por ahí fragmentados creo que si la cabeza no acompaña, por ahí tiene que surgir de la voluntad individual de cada uno y no todos, no todos estamos preparados para enfrentar en soledad, esto que nos está pasando no, yo creo que eso faltó, faltó acompañamiento...".

Acerca de las autoridades escolares

"...confían en que el trabajo social posee más herramientas para la atención de familias con dificultades y maneja redes de articulación con más destreza...".

La solicitud de intervención está vinculada siempre a problemas que impactan de manera directa en las trayectorias educativas y que suelen estar asociados a la no efectivización de derechos, especialmente aquellas que están ligadas al ausentismo, la deserción, la asistencia discontinua.

Nuevas discusiones

La inserción de las/os/es Trabajadoras/os/e Sociales de Mendoza dentro del ámbito educativo abarca todos los niveles del sistema y ello nos desafía a continuar indagando acerca de los posicionamientos, subordinaciones y autonomía con que se configura el desempeño profesional en el campo educativo.

Considerando la disgregación de las/os/es profesionales en el sistema, y las dificultades de intercambio y de organización colectiva dentro del nivel medio principalmente, se considera relevante habilitar debates y propuestas sobre la formación continua de la disciplina en educación ya que aparece como vacancia en la formación de posgrado. Desde esta perspectiva, la presente investigación constituye una historización de posicionamientos y desafíos, en el hacer y el saber de los profesionales en el ámbito educativo.

Demanda la implementación de nuevas indagaciones el vínculo y/o confrontación entre el ejercicio como docente y el de integrante de equipos profesionales de acompañamiento a las trayectorias educativas. Así como la necesidad de analizar la docencia como parte de las

incumbencias profesionales de acuerdo a la Ley Federal.

Aparecen como espacios de inserción, a habitar por la profesión, los cargos de gestión educativa que tengan impacto en el diseño de las políticas públicas. Así como, los cargos jerárquicos en las escuelas, que promuevan instituir nuevas prácticas socioeducativas. A diferencia de otros ámbitos, como salud, en educación no se visualiza la inserción en espacios de gestión educativa. Lo cual requiere de nuevas indagaciones en torno a las pujas en la construcción y circulación del poder y la formación en torno a las políticas de gestión socioeducativa.

Algunos desafíos que la pandemia y la emergencia social y sanitaria traen aparejados a los equipos es indagar sobre las nuevas intervenciones requeridas a la profesión, los saberes que la misma propició en cada profesional al asumir nuevas tareas, sobre todo en lo vinculado a lo asistencial como derecho de las y los sujetos que incide en las trayectorias escolares para ser sostenidas.

Conclusiones

Se destacan como una de las principales tensiones, puestas en juego en el nivel secundario, la dependencia jerárquica de los equipos técnicos o SOE a las autoridades escolares institucionales (Directivos, Supervisores) y la modalidad de horas cátedras en el vínculo laboral. Estas condiciones generan una fuerte fragmentación en el sistema y en las intervenciones disciplinares e interdisciplinares.

Al mirar el recorrido de los equipos de media, en relación a nivel inicial y primaria, pueden visualizarse posiciones diferenciadas respecto al Trabajo Social en educación. En primaria el reconocerse institucionalmente como profesionales de la salud, conformando equipos de salud mental en educación, modifica la posición y el posicionamiento profesional.

El nivel secundario aparece más apegado a la prescripción de roles y funciones desde el propio sistema. Las tensiones en este sentido están vinculadas a la autonomía profesional, el diálogo disciplinar, y la puja del sistema en prescribir acciones de control social conforme a los niveles jerárquicos y avances normativos. La denominada para el sistema "visita domiciliaria", es un ejemplo de prescripción de rol a la profesión que aparece en la normativa y es exigida en las instituciones de manera lineal afectando la autonomía profesional. Desde una posición verticalista, prescriptiva, sin cuestionamientos, sin recursos, sin trabajo comunitario, sin complejización de la realidad de las/os/es estudiantes y sus familias.

La entrevista en domicilio requiere ser problematizada como instrumento que puede servir para legitimar el abandono y no para promover una trayectoria educativa garante de derechos, y que debe ser implementada en el marco de estrategias de intervención posibles y definidas por cada profesional o equipo.

Se observa que la pandemia ha sido un desafío en la intervención profesional, en cuanto debemos abordar lo complejo, lo inesperado y de forma colectiva. Generar condiciones de respuesta a situaciones escolares donde se ponen en juego las desigualdades invisibilizadas del espacio público. El retraimiento de las instituciones en los territorios, y la ausencia de la presencialidad en las escuelas pusieron en evidencia la diferencia en el cómo y con qué se aprende. La virtualidad ha fortalecido a algunas/os/es en nuevas competencias, en otros casos pone en evidencia que el aprendizaje es una construcción colectiva, donde el lazo con

otras/os/es es irremplazable.

Aparece incertidumbre sobre el devenir de las intervenciones sociales en las escuelas al retomar la presencialidad, mostrando las dificultades y resistencias que el sistema educativo tiene frente a los cambios. Aun cuando hubo que realizar movimientos adaptativos frente a la virtualidad obligatoria que las medidas de salud exigieron con el inicio de la pandemia.

Se identifica un viraje hacia lo asistencial en tiempo de pandemia, intervenciones educativas vinculadas a lo socioasistencial y estrategias de cuidado en relación a las/os/es estudiantes y sus familias. Queda como interrogante si estas prácticas quedarán instaladas en los equipos o solo habrá sido parte de las intervenciones en contexto de emergencia social y sanitaria.

Es necesario problematizar la visión e intervención centrada en el “sujeto problema”, ya que si la enunciación de la crisis conduce a la victimización, culpabilización o patologización de los sujetos, el problema se sigue recortando, sin incluir a la escuela y sus modos de organización. Sin incluir al sistema y las políticas educativas, poniendo la responsabilidad solo en las/os/es estudiantes y sus familias.

Puede afirmarse que en Mendoza la formación y la inclusión efectiva en el ámbito educativo como espacio de desarrollo disciplinar tiene un interés genuino tanto para el ámbito académico, como para el ámbito colegiado que regula el ejercicio profesional. Configurándose como un espacio de vacancia aún, que requiere de la problematización, investigación y formación que amplíe los horizontes de inserción profesional en este ámbito, y de organización colectiva frente a las disputas y tensiones que aparecen en el mismo respecto a las demandas y políticas públicas.

Bibliografía

- Acotto, Laura. (2016). “*El desafío de institucionalizar los espacios de inserción laboral en el ámbito educativo de la provincia de Mendoza*”. Ponencia. Encuentro Regional Trabajo Social “Voces, Debates y Escenarios de la Intervención profesional hoy”. Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la provincia de Mendoza y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.
- Acosta, Mara; Buongiorno, María; Fernández Rovito, Sabrina. (2008). “*Una mirada desde los fundamentos teórico-políticos. La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones*”. Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Sociales Trabajo Social. Pág. 5 y 6. En <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000366.pdf>
- Cáceres, Elsa (Dir.); Manoni, Flavia (Co Direc.). (2009). Informe Final Proyecto de Investigación “*Desafíos de la Formación Académica del Trabajador/a Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo de Cara al Nuevo Milenio*”. Argentina
- Concha Toro, Marcela del Carmen. (2012). “*Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo*”. Revista Cuaderno de Trabajo Social N°5 Universidad Tecnológica Metropolitana. Departamento de Trabajo Social, Santiago de Chile. Pág. 11-26. En http://trabajosocial.blogutem.cl/files/2011/07/Cuaderno_Trabajo_Social_R5.pdf
- Cortés, Rodrigo. (2017). “*Herencia, acontecimiento y cuerpos políticos en la intervención social. Una deconstrucción desde el Trabajo Social*”. En Revista Intervención n°7, Universidad Hurtado, Chile. <https://intervencion.uahurtado.cl/index.php/intervencion/issue/view/7>
- Elgüeta, Martín y otros. (2018). Cátedra Práctica e Investigación Educativa. Profesorado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina.
- Erreguerena, F. (2020). “*La prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas*”. Revista Masquedós N°5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Filmus, Daniel. (1996). “*Estado, Sociedad y Educación en la Argentina del fin de siglo*”. Ed. Troquel. Buenos Aires. Argentina. pág. 15.
- García, Adriana (Dir.); Agüero Pablo (Coor. Gral.). (2017). Encuentro de Saberes. Historia de las Facultades, Institutos y Colegios de la Universidad Nacional de Cuyo. 1939-2017. EDIUNC. Mendoza, Argentina.
- González, G.; Couto, M. y Navarta, V. (2016). “*La orientación educativa en la Provincia de Mendoza, República Argentina. Modelos Históricos y perspectivas actuales*”. En Revista Cognosis. Vol I, Número 4. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2014). “*Los equipos de Orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención, inclusión democrática en las escuelas*”. 1ed. Buenos Aires, Argentina.
- Raimondi, Laura Cecilia; Reale, Julieta; Elgueta, Victor Martín y otros (2020) Informe Final Cátedra Investiga Las Prácticas Educativas de Nivel Superior Provincial en las “Otras” Ciencias Sociales. Acción teórica. Ciclo de Profesorado FCPyS-UNC. Mendoza, Argentina.

Bloque III

Intervención social en el campo educativo y políticas públicas



Capítulo 4

Demandas de Intervención al Trabajo Social en el Campo Educativo en Córdoba

Dolores Verón²⁵, Patricia Yanina Vega²⁶

Educación y derechos

Para introducirnos en las normativas que habilitan la presencia del Trabajo Social en los espacios educativos en la provincia de Córdoba, queremos reconocer por un lado que la historia da cuenta de la inclusión de la profesión en este campo, y por otro, que ocupó diferentes espacios y cargos en función de las políticas públicas implementadas por el Estado para brindar respuestas a las distintas manifestaciones de la cuestión social, presentes en la institución educación. Las políticas públicas responden a modelos de Estado y a la manera en que interpreta lo social, allí radica la importancia de poder contextualizar el quehacer profesional.

Dos cuestiones: una, como se fueron gestando en educación, según el momento histórico, las leyes que impactan en el sistema escolar, con lineamientos que se adaptan según regiones, normativas locales y gestiones políticas y posibilitaron la presencia de la profesión en el campo:

La educación en Argentina es un derecho, según el artículo n° 2 de la Ley de Educación

25 Trabajadora social. Docente Cátedra teoría, espacios y estrategias de intervención Institucional. Codirectora proyecto de investigación: Intervención Social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Instituto IPSIS Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. (2018-2021) – Catedra TEyEI-IV. FCS-UNC. Mail: dolores.veron@gmail.com

26 Lic. en Trabajo Social. Integrante del equipo de investigación “Intervención Social en el campo educativo: ampliando ciudadanía” Residente de Trabajo Social y Salud. Mail: yanina35300@gmail.com

Nacional n°26.206/06, *“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”*. En este mismo sentido, los artículos siguientes explicitan que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado en todo el territorio nacional, con el objetivo de brindar oportunidades igualitarias en el marco de la justicia social y políticas públicas que acompañen este derecho.

La educación como obligación se cristaliza en los capítulos n°2,3 y 4 de la Ley 26.206, donde se establece la obligatoriedad desde el último año del nivel inicial (5 años de edad) hasta el último año del nivel secundario. Podemos decir que la educación se presenta en el panorama argentino en una doble dimensión: educación como derecho y educación como obligación. Este cruce de sentidos se cristaliza en las diferentes políticas educativas que impactan sobre el territorio nacional y afectan las trayectorias educativas y de vida de la ciudadanía.

En la Provincia de Córdoba la Ley 9870/10, sostiene en su art. 1: *“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado”*. Se explicita, en el marco de estas leyes, un derecho garantizado por el Estado, posibilidad de acceso libre y gratuito, promoción del conocimiento como bien público y derecho personal y social, una intencionalidad de contribuir a sostener democracia desde el ejercicio de la ciudadanía.

La otra cuestión a tener en cuenta desde el marco normativo, es que desde el año 2005, la Argentina comenzó a incorporar progresivamente regulaciones de orden nacional que interpelan y alteran las matrices tradicionales que rigen los intercambios sociales en la vida de las instituciones. La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) 26150/06, de Matrimonio Igualitario 26618/10; de Identidad de Género 26743/12, de Voto a los dieciséis años, la Ley 26061/05 de niños, niñas y adolescentes (NNyA); Ley 26.877 (Centros de estudiantes); la Res 124/10 de la Provincia de Córdoba (también sobre centros de estudiantes) y la Res. 558/15 acuerdos escolares de convivencia (AEC), Ley Micaela 27499/19 entre otras, requieren ser incorporadas a los marcos teóricos y esquemas referenciales de intervención y gestión del sistema educativo y, especialmente en nuestro caso, de las escuelas secundarias²⁷, generan una ampliación de derechos, reconociendo a las/os/es estudiantes como sujetos capaces de ejercerlos por sí mismas/os/es, con un acompañamiento de las instituciones educativas.

Cada una de ellas, fueron atravesando transversalmente al sistema educativo, del mismo modo que nuevos sujetos habitaban las instituciones y aparecían nuevas situaciones que requerían atención.

Una salvedad que queremos expresar es que a principios de los 90, por acuerdos con diferentes países de la región y en marco del Mercosur, se comienzan a generar acuerdos tendientes a una ampliación de derechos fundamentales, priorizando la necesidad de avanzar en políticas que se dirijan a profundizar el camino hacia la construcción de sociedades más justas e igualitarias, en este sentido la región se encuentra ante una oportunidad estratégica para profundizar la apuesta por un enfoque basado en el reconocimiento y extensión de derechos como horizonte de la acción estatal, que apunte a transformar las estructuras que determinan las desigualdades y las vulneraciones a derechos aún existentes, en particular respecto de grupos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad: como las personas que viven en situación de pobreza, con discapacidad, pueblos indígenas y afrodescendientes, migrantes, diversidad sexual, entre otros grupos afectados.

La orientación de las políticas a partir del marco de los derechos humanos se plantea como

27 Dimensión problemática de la vida cotidiana en las escuelas. Cambio de paradigma y alteraciones del formato escolar. Curso Escuela secundaria y políticas de cuidado. Interfaces entre educación y salud. Cohorte 1. Flacso 2016

una herramienta sumamente pertinente para promover el efectivo ejercicio del derecho a una vida digna y autónoma por las personas y pueblos de nuestra región. (Cazzaniga, 2014) En ese proceso se comienzan a sancionar una serie de leyes que impactan directamente en institución educación.

Estos movimientos, exigencias y lineamientos, siguiendo a Peirone (2014) requerirían de un trabajo de desmonte y refundación, sostenido en una temporalidad –y sentido– muy distinta de la que demanda la cotidianidad de lo escolar.

En este entramado se generan también condiciones para fundar procesos que tiendan a deconstruir lo instituido en términos de contenidos, sentidos y saberes en las escuelas, y soportes en capacitación, a fin de hacer efectivas en las prácticas estas nuevas normativas.

El acontecer en los ámbitos educativos se encuentra así configurado por las políticas públicas en general, y las educativas en particular, ello más el contexto, las instituciones y los actores marcan modelos educativos, definen formas de dar respuestas a las demandas que emergen desde diferentes ámbitos (familiares, comunitarios).

En esta línea Zorrilla (2010) cita a Ibarrola (2007) quien explica que:

“Los instrumentos de política pública a través de los cuales se busca conseguir los propósitos que una sociedad se ha propuesto lograr, como es el caso del ámbito educativo, son fundamentalmente de cuatro tipos: a) de tipo normativo que hace referencia a la creación o supresión de leyes, normas o reglamentaciones específicas; b) de tipo financiero relacionado con la asignación o supresión de recursos; c) de tipo institucional con la creación, modificación o supresión de instituciones, programas o proyectos y, d) de creación de consensos entre los actores que participan en la modificación de las prácticas. Estos instrumentos de política pública no son excluyentes entre sí y tampoco se producen en el vacío, sino que se construyen en escenarios complejos donde se manifiesta la diversidad de intereses, motivaciones y comprensiones de distintos actores sociales y políticos implicados”

Es, en esta complejidad, donde se generan nuevas demandas al sistema educativo, y donde se requieren de miradas y prácticas que puedan repensar el dispositivo escolar y potenciar haceres a fin de garantizar la educación como derecho.

Es en este marco y en este devenir histórico donde se gestan nuevas miradas para atender las necesidades presentes en espacios escolares. Al cabo de estas últimas décadas, surgen políticas públicas que demandan la presencia de profesionales del Trabajo Social y otras profesiones.

Reconocer cuáles son las normativas que habilitan la presencia de RRHH en el campo educativo, entre ellas a las/os/es Trabajadores Sociales, nos interroga respecto ¿qué normativas se encuentran vigentes que requieren de las profesiones en el campo educativo en la provincia de Córdoba?; ¿qué requieren esas normativas de las profesiones?; ¿qué necesidades presentes en el sistema se prevén atender?

En este proceso de búsqueda para develar cuales son las normativas que habilitan la presencia de trabajadoras/es sociales en campo educativo, encontramos:

- *EPAE: Equipos Profesionales de Acompañamiento Educativo*: la finalidad de dicho

dispositivo consiste en el acompañamiento en los procesos de enseñanza/aprendizaje en las localidades más grandes de la provincia de Córdoba, contribuyendo a la generación de condiciones pedagógicas institucionales favorables de todos los niveles. Están integrados por profesionales de diversas disciplinas (psicología, psicopedagogía, ciencias de la educación, trabajo social, sociopedagogía, entre otras).

- Las líneas de acción que promueve tienden a identificar los lineamientos de la Política Educativa Jurisdiccional, interiorizarse acerca de cada temática específica y mantener fluida comunicación e intercambio con áreas correspondientes según la situación, atención de demanda espontánea.
- *CAJ: Centro de Actividades Juveniles:* este programa surge con el propósito de motivar a las/os/es jóvenes de estar de otra manera en las escuelas, a través de la participación en distintas acciones planificadas y coordinadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar, es un espacio que presenta actividades destinadas a la recreación cultural, artística, deportivas como así también espacio de ciencias, radio, música y literatura. Tiene como finalidad contribuir en la escuela para promover la pertenencia de las/os/es jóvenes en la institución, entre otras. Los CAJ están compuestos por un coordinador/ra, que en su especificidad tiene que ser una persona recibida, en su mayoría de las profesiones que acceden, están formadas/os/es en Trabajo Social, Comunicación Social, Psicología, entre otras profesiones. Cabe mencionar que esta política se encuentra en proceso de cierre.
- *Docencia:* las/os/es profesionales de Trabajo Social podemos asumir un cargo de docente habilitante o supletorio si respondemos a los siguientes requisitos, que consiste en abrir legajo en la Junta clasificatoria de educación, habilitar el título de grado el cual te permite acceder a distintas asignaturas reglamentadas por la Lista de Orden de Mérito del Ministerio de Educación. Cabe señalar que para alcanzar el rol de docente titular es necesario realizar un Trayecto Pedagógico para acceder a dicho alcance en el caso que así se desee²⁸.
- *PIT:* el Programa de Inclusión y Terminalidad, consiste en habilitar espacios para jóvenes de 14 a 17 años, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación frente a los procesos de desigualdad social, para fomentar la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral, uno de los objetivos generales del programa es la reinserción al Sistema Educativo. En dicho programa las/os/es profesionales de Trabajo Social están habilitados a ocupar cargos docentes habilitantes y/o supletorios teniendo en cuenta las asignaturas habilitadas para ejercer.
- *Coordinador/a de curso:* Tras la Resolución N° 0967/09 que menciona una nueva figura dentro de las escuelas, con la finalidad de que las personas que asumen dicho rol tengan la capacidad de coordinar, promover acciones que contribuyan a potenciar y mejorar procesos de aprendizaje. Las funciones generales giran en torno de: Poder ser el nexo entre los estudiantes, directivos y docentes, aportando al diálogo; apoyo y acompañamiento a la

28 Dicha inscripción se realiza una vez que se ha realizado la *Apertura de Legajo y Registro de Título*. Quienes ya tengan legajo abierto, todos los años podrán hacer Agregado de Antecedentes (ver páginas 22 a 24 del “Instructivo Convocatoria 2019” y el archivo “Armado de la Carpeta”). Dichos trámites se realizan en la sede de la Junta de Clasificación en la calle Salta 74. Apertura de Legajo y Agregado de Antecedentes, podrá hacer hasta el 26 de abril y el Registro de título puede hacer en cualquier momento del año. Una vez que se tiene Legajo, cada año se realiza *on line* la Inscripción a cargos y/o asignaturas a través de Formulario C. Es decir que se realiza la inscripción en hasta 3 Escuelas en las que se aspira ejercer y en hasta 5 asignaturas por cada una de esas Escuelas (ver páginas 5 a 9 del “Instructivo Convocatoria 2019”). En dicho punto, es importante tener en cuenta que el Título de Licenciatura en Trabajo Social de la UNC es considerado “Habilitante” y/o “Supletorio” según la asignatura, siendo priorizados y mejor puntuados los títulos Docentes (al respecto ver “Posibilidades de Formación Pedagógica”). Para acceder a las Asignaturas y Cargos habilitados por el Título Universitario: Ver “Alcance de título” www.cba.gov.ar/alcance-de-titulos/

trayectoria escolar de los estudiantes y del curso como grupo de aprendizaje y socialización; articulación con docentes y preceptores para acordar acuerdos, y ver distintas problemáticas que surgen en cada curso y posibles respuestas; función de trabajo con las familias de los estudiantes.

Dicho rol puede asumir personas que estén recibidas en distintas profesiones de las Ciencias Sociales, entre ellas Trabajo Social, psicopedagogía, etc.

- *Preceptor/a*: Tiene como objetivo más allá de cumplir con las actividades administrativas, generar un vínculo cotidiano con el estudiantado, que en muchas situaciones es clave para la armonía y comunicación de la institución.

Una lectura, en relación a lo presentado, puede provenir de la necesidad de otras miradas en relación a la complejidad de lo social en el espacio escolar, y el aporte a la deconstrucción y acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje, en tanto se solicita: contribuir a la generación de condiciones institucionales favorables en todos los niveles; promover la pertenencia de las/os/es jóvenes en la institución; garantizar el derecho a la educación frente a los procesos de desigualdad social, fomentar la terminalidad de la educación secundaria; ser el nexo entre los estudiantes, directivos y docentes, aportando al diálogo; apoyar y acompañar la trayectoria escolar de los estudiantes y del curso como grupo de aprendizaje y socialización; articular con docentes y preceptores para concertar acuerdos, y ver distintas problemáticas que surgen en cada curso y posibles respuestas; trabajar con las familias de las/os/es estudiantes y con instituciones que aporten a sus necesidades. Esto sería lo que determina la norma.

Otra lectura, posible, es que los espacios habilitados a la profesión para ocupar cargos tienen que ver con herramientas, técnicas y mecanismos que forman parte de la profesión, en cuanto formación y capital: la capacidad de coordinación, de planificación, de generar redes, espacios de participación, sociorecreativos, instaurar y/o continuar articulaciones para abordar problemáticas complejas desde lo individual y colectivo, en vistas de ir construyendo posibles respuestas integrales, a las manifestaciones de lo social en una institución como la educativa y contribuir al sentido que propone la ley de educación tanto nacional como provincial.

No menor es cómo se posiciona el profesional, en la tensión entre lo que le demanda el cargo, la dinámica institucional y sus diferentes expresiones y requerimientos –teniendo en cuenta los diferentes actores que participan–, y las necesidades de las/os/es estudiantes.

Demandas al trabajo social en el campo educativo

Trabajamos, hasta el momento, las normativas que habilitan la presencia de la profesión en los espacios educativos en la provincia de Córdoba y en adelante trabajaremos las demandas en la escuela, la mirada, de las/os/es profesionales desde los diferentes cargos que ocupan.

La demanda se constituye en punto de partida para la intervención, habilita a la profesión a intervenir nos plantea Ardoino (1981). En este punto, una cuestión es ¿para qué nos habilita la normativa? que convoca a ocupar un espacio laboral en el campo educativo.

La normativa asume una dinámica particular, que se construye en la cotidianeidad de las instituciones, entre acuerdos institucionales, contextos, sujetos y las incumbencias que en el caso de la/el/le Trabajo Social posibilita o tensiona con el sentido de aportar a la construcción

de ciudadanía.

Siguiendo reflexiones de Migliavacca, Remolgo y Urricelqui (2016), la coyuntura hasta marzo de 2019 se presentaba como un desafío para la cuestión educativa, en términos de restitución de garantía de derechos. La crisis económica, el desfinanciamiento de la seguridad social, la educación y la salud, el aumento de la pobreza y la indigencia y la represión estatal son solo algunas características de este momento histórico. El mismo condicionó particularmente a los sectores más empobrecidos de nuestra población, y que son los que forman parte en muchos casos de la escuela pública. No es posible pensar la educación en términos de derechos desprendida del contexto en el que se inserta. Es imperativo partir del reconocimiento de esta coyuntura para analizar la intervención profesional.

El contexto es una de las dimensiones de análisis a la hora de definir una intervención institucional desde la disciplina, y gravita a la hora de poner en diálogo los discursos de las/os/es diversos actoras/es institucionales. Aparecen problemáticas concretas y complejas que generan interrogantes en torno a las diversas lecturas que se van construyendo a la hora de buscar respuestas a esos problemas.

El primer interrogante a modo general es: ¿Cuáles son las demandas que le llegan al Trabajo Social en el campo educativo? Se puede decir que desde las funciones que ejercen como docentes, coordinadoras/es de curso, integrante PIT y/o integrantes de gabinetes psicopedagógicos, se reconocen una multiplicidad de demandas con procedencias, sentidos y contenidos diversos.

Como anticipábamos, los datos que ponemos a consideración, provienen del diseño de un estudio cualitativo que permitió entrevistar en profundidad a 12 trabajadoras/es sociales, que ocupan diferentes cargos en el sistema educativo de nivel medio.

Demandas desde lo institucional

Testimonios en relación a la pregunta que le demanda la Institución a su función:

"Todo, en esa escuela, todo"; "situaciones como desde vulneración total de derechos de chicos, situaciones conflictivas con la convivencia, de cosas que pasaron, desde peleas..."; "funciones de trabajadora social, y cuando digo funciones de trabajado social, es desde recibir la demanda, recibir a los padres, pero no recibir a los padres para pararle la bronca a la directora, sino para generar canales de diálogo con los padres para ver qué pasa, por qué ese chico, o ese joven o esa joven actúa de ese modo ahí dentro de la escuela; hacer más de lo posible, digamos, sus trayectorias escolares, porque las trayectorias escolares de los chicos está siendo complicadas, complejas, están siendo difíciles, no sostenidas, donde la escuela no da..., a mí me da la sensación de que a veces la escuela no es un lugar, daría la sensación en algunos jóvenes en algún lugar, entonces obviamente transgreden, entonces, cuando transgreden pasan todas las cosas que no queremos que pasen en una escuela". C8/D

"Situaciones de chicos que faltan, que hay problemas de violencia, de convivencia escolar". C4/D

"...Todas las problemáticas que no puede abordar la escuela en su rol tradicional, me lo tiraban a mí, digamos. Si es que una chica dejaba la escuela, o alguna idea de que pudiera haber una situación de abuso, siempre me han preguntado a mí. Incluso los estudiantes, no

solo los docentes y directivos, sino también los propios estudiantes". C9/BE

Las demandas desde lo institucional, refieren a poder realizar una lectura e intervención desde lo social, a que se generen canales de resolución de aquello que se presenta en espacio escolar como conflicto, problema, que afectan las trayectorias escolares de las/os/es estudiantes. También situaciones complejas de vulneración de derechos, en muchas de ellas ligadas al ámbito familiar. Las demandas tienen que ver con todas esas cuestiones que generan incertidumbre y preocupación en la institución, es aquello para lo que se convoca a las/os/es trabajadores sociales a intervenir. Se hacen visibles situaciones de sobrecargas de tareas a las/os/es profesionales del trabajo social, ya que en algunas situaciones las consultas son relacionadas a la profesión y no al cargo que ejerce en las escuelas.

Ahora bien, ¿qué sucede con estas demandas receptadas? aparece el posicionamiento, "el Trabajo Social como la construcción de un modo de ver que se plasma en un hacer particular" Arito (2001); citando a Teresa Mattus, es lo que se escucha y lo que se conjuga en términos de perspectivas que permiten construir las respuestas, es la/el/le joven, en un contexto, desde una dimensión integral y situacional, es la escuela, la familia, el barrio...

Otras demandas se relacionan con "nuevas normativas"²⁹ que requieren la presencia de profesionales en campo educativo y que son reconocidas:

"Más allá de la bajada que tenemos que hacer, de transversalizar estos ejes: la ESI, la convivencia, y poder asesorar en eso ya sea al equipo directivo o a los profesores para que eso se lleve a cabo y se logren acciones concretas, pero esto últimos años hicimos seguimientos de casos de abuso sexual infantil, de violencia de género, de violencia intrafamiliar, con el Polo de la Mujer eso estuvo presente. Que, por ahí, es una lógica que está más ligada al Trabajo Social –por eso nos demandan intervenir– tanto desde nuestros compañeros como desde los centros de salud u otros espacios de acompañamiento como el polo integral de la mujer, y acá generalmente cae en el coordinador de cursos, por ejemplo...". C2/CC

"...Acá es todo lo que tenga que ver con la línea del programa ESI, con lo que tiene que ver con convivencia escolar, ya sea para armar el Consejo de convivencia y los acuerdos escolares de convivencia, también lo que tenga que ver con la prevención de drogas...". C2/CC

"...Hay muchas demandas de violencia..., hay algo de consumo problemático, algunas vinculadas a violencia entre pares, entre ellos por situaciones que han pasado entre ellos...". C8/D

En estas circunstancias se expresan los atravesamientos de las políticas socioeducativas, los contenidos sociales presentes en las normativas y los problemas sociales, los que generan demanda a la profesión, más allá del cargo y las funciones que este contiene.

Así, las diferentes situaciones que emergen en el espacio institucional se relacionan con las normativas a ser implementadas en las escuelas, como la ley de Educación Sexual Integral (26.150) o la resolución N° 558/15 –AEC–, la ley de NNYA (26.061). Entonces, cómo se efectivizan estas normativas frente a los emergentes. Aparece la consulta a la/el/le Trabajador

29 Las comillas están presentes porque muchas de esas normativas llevan más de una década, pero todavía no se han instituido en términos de contenidos transversales y/o dispositivos que aporten a su implementación.

Social, para asesorar o acompañar los distintos procesos según la demanda. Se definen intervenciones que relacionan necesidades, saberes, prácticas, que reconoce a los sujetos, habilita la escucha activa y el diálogo, genera vínculos de confianza y promueve derechos (en algunas circunstancias, con el fin de la restitución de derechos vulnerados).

La demanda como componente necesario para realizar nuestra intervención, tal vez lo que cambia es el marco de explicación en el que se solicita, según sea el territorio, el contexto, el momento histórico y las/os/es sujetos que portan la misma a la hora de construir e implementar la estrategia.

Las demandas en relación al trabajo con familias

Las demandas en relación al trabajo con las familias de los estudiantes es una constante en todas las entrevistas, se asume como parte de lo que realiza el trabajador social, el que tiene competencias para la intervención familiar, pero a su vez hay una perspectiva que exige que ese abordaje sea de controlar, vigilar, ordenar lo que sucede en dicho ámbito:

“A mí me llegan muchas demandas de trabajo con las familias... generalmente en las demandas subyace esta necesidad de que alguien controle, vigile u ordene lo que las familias hacen con sus hijos, lo cual es como una tarea permanente despejar, o sea tratar de construir un vínculo de igualdad entre la maestra, los docentes y las familias, ese vínculo de co-responsabilidad todavía no está instituido”. C10/AG

“Se rescata mucho el trabajo con las familias, ponele, a mí más de una vez en eso, ´bueno, vos que hablás con las familias, que sabés´ eso es constante...”. C7/D

“Cuando no son propias de la escuela, porque cuando son propios me golpean la puerta: “che, me está pasando tal cosa, o mi familia o un familiar hizo tal cosa, ¿qué puedo hacer?”. Bueno, yo los aconsejo o los derivo”. C12/D+CC

Las familias son un sujeto central en las demandas, ocupe el lugar que ocupe la profesión en la escuela. Por la lectura surgen al menos dos consideraciones: una el uso de lo público como referencia de tratamiento en situaciones de justicia, salud, niñez, etc. La otra sería la multiplicidad de situaciones que afectan la construcción de subjetividades en las personas: si nacemos en contextos donde el alcohol, la violencia, la falta de dinero, la cárcel, forman parte de la vida cotidiana y se internaliza: ¿qué y cómo marca diferencia la escuela?, ¿qué y cómo trabaja la escuela estas manifestaciones en su espacio?, ¿qué y cómo intervenimos a fin de acompañar las trayectorias en curso?

Las/os/es trabajadores sociales asumen una perspectiva de derechos frente a la solicitud de controlar. Se busca realizar un acompañamiento de la situación comprendiendo el contexto, frente a una vulneración establece estrategias de restitución de derechos. En este sentido, entendemos que la educación es uno de los derechos universales, públicos y laico que queda en este país. Es destacable la tarea de la profesión no solo para escuchar, sino para sostener el dispositivo escolar.

Demandas en relación a la articulación y construcción de redes

Se puede mencionar como otro componente que nos lleva a reflexionar, sobre lo que generan

las demandas al trabajo social, la necesidad de ampliar los recursos que posibiliten atender los problemas que se presentan: aparece lo propio, aquellos recursos con los que se cuenta en la escuela y desde la política pública: programas socioeducativos.

Se enuncian aquellos dispositivos creados a partir de la ley de NNyA (niños, niñas y adolescentes) y de violencia: como SENAF (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia), Consejo de Niñez, Polo de la Mujer, etc., a los cuales se apela como recurso que posibilite ampliar miradas en beneficio de los derechos de las/os/es jóvenes y asistencia a sus necesidades. Estas situaciones que ameritan poner en marcha los dispositivos, traspasar el muro de lo interinstitucional, son demandas que se enuncian como “articula con los de salud”, “trabajo con SENAF”, “establecer redes” en donde se identifican instituciones y se reconoce que es el Trabajo Social quien “debe” articular. Si bien la articulación es una estrategia de intervención que el profesional realiza de manera autónoma a partir de la valoración, se hace mención a las demandas de establecer redes. Una de las entrevistas en referencia a esto narra lo siguiente:

“...Me han demandado la articulación, el trabajo en red, el poder participar del Consejo de Niñez y Adolescencia del CPC³⁰, el poder participar de las instancias de las asesorías en salud, o sea construir redes con otras instituciones. Eso me parece que está bueno, como se advirtió la posibilidad del trabajador social inserto en la escuela generando, construyendo redes, a veces una orientación en algo más asistencial, ver por ejemplo alguna familia que no tiene DNI, poder orientar un poquito con eso y en otras bueno, en situaciones de vulneración de derechos está muy asociado al protocolo que existe de la presentación de la ficha de posible vulneración de derechos. Bueno conmigo lo han trabajado más fuertemente, en general es la directora la que presenta la ficha pero lo hacemos de manera conjunta cuando vemos una situación que requiere una mirada especial”. C5/CC

En la escuela de 2019, estas son las condiciones donde resulta necesario una mirada más integral y el trabajo en red, a fin de aportar a las necesidades y formación del sujeto principal, abrir el juego para co-pensar, co-crear, ampliar el campo, ampliar la mirada.

Otro punto para detenernos, es la perspectiva desde donde se perciben los problemas, lo que estaría representando, en términos de supuestos, componentes inherentes a la formación profesional, como lo es el trabajo en red, la articulación interinstitucional, ampliar los márgenes de la escuela, hacia lo familiar y comunitario, etc.

Las diversas demandas vinculadas a problemáticas sociales complejas son manifestaciones contundentes de la presencia de lo social en la escuela, las huellas de la historia socioeconómica de estos últimos 30 años en nuestro país y en esta provincia. Las cuestiones de violencias familiares, violencia entre pares, problemas de convivencia escolar, la pobreza, entre otras, dan cuenta de cómo lo estructural atraviesa lo institucional. En algunas situaciones de escasez de recursos, las familias optan por el trabajo de las/os/es jóvenes, se constituyen en mano de obra trabajadora, pasan a priorizar ingresos, y la escuela no es prioridad, no se constituye una opción, no es el título lo que garantiza subsistencia, siguen siendo las/os/es jóvenes como fuerza de trabajo.

30 CPC: Centros de Participación Comunal, forman parte de la política municipal de la ciudad de Córdoba, espacios de descentralización administrativa y de desconcentración operativa de servicios municipales y provinciales.

Las demandas desde los sujetos principales

En las entrevistas se puede visualizar que no aparecen demandas puntuales por parte de las estudiantes dirigidas a los profesionales del Trabajo Social, es decir no hay una demanda directa, explícita. Las demandas son construidas por los profesionales, es el saber especializado del Trabajo Social el que construye a partir de ciertas lecturas, diálogos, preguntas, consultas que hacen los estudiantes.

“Entiendo algunas cuestiones que los chicos van trayendo, como algún indicador de que algo está pasando, aunque ellos no lo problematizan y que lleguen a demandar en relación a eso. Por ejemplo, de comentarios y cosas, del tema de consumo, de accidentes de tránsito por estar en situaciones de consumo, problemáticas familiares... la soledad..., las modificaciones de la familia... el tema del aborto... No lo presentan como demanda, pero sí como temas...”. Docente consultada sobre las demandas sociales. C1/D

“...Los adolescentes necesitan mucho del ‘che qué te está pasando, por qué te estas durmiendo, por qué tienes esa cara... por qué llegas tan tarde’; y ahí no más te empieza a contar situaciones problemáticas que le dificultan por ahí el permanecer y el estar en su escolaridad”. C8/D

“Ha habido una de las chicas que constantemente hablaba del tema de la alimentación, de no ser gorda...”. La TS lo consultó con docentes para conocer si había algún antecedente y afirmó: “Si no sabemos, estemos alertas”. C7/D

Un aspecto fundamental para conocer la demanda de las/os/es estudiantes es generar un espacio de apertura al diálogo, generar un vínculo de confianza, un espacio de escucha activa por parte del trabajador social. Es decir, los estudiantes buscan poder tener respuestas a diferentes situaciones, pero esto solo se da en el marco de un vínculo de confianza, tal como mencionan en las entrevistas algunos profesionales:

“Lo primero que hago es esto, generar el espacio para que puedan hablar, y a partir del aula, de esa demanda, ver lo que les pasa...”, “pero no es escucharlos por la escucha, es una escucha contextualizada que para nosotros nunca deja de ser, o sea no es un chico aislado en el mundo”. C8/D

“Y en los vínculos, o sea el trabajo con los estudiantes acá es muy estrecho, digamos estamos permanentemente acompañando, los chicos nos buscan, somos referentes que generamos confianza y cuando les pasa algo vienen directo acá...”. C10/AG

“...Puede llegar a ser algo en relación de apoyo, por ejemplo, en los alumnos que trabajan. Para el alumno que trabaja poder armar también alguna estrategia con él y poder ver de qué manera podemos ir organizando para que pueda cumplir con el programa, todo lo que pueda adecuarse a las posibilidades de él, - ‘Tengo que ir a entrenar’³¹, - bueno avísanos, qué días son los que vas a entrenar entonces esos días podemos hacer otro tipo de tarea para que vos no lo pierdas”. C1/D

Estas manifestaciones/expresiones les permiten a los profesionales conocer la situación, ubicando cuál es la trayectoria individual, la historia familiar, los aspectos socioeconómicos,

31 Escuela cuya especialidad en turno tarde es educación física y requiere entrenamientos que las/os/es estudiantes hacen fuera del horario escolar.

conocer cuáles son las problemáticas que se hacen presente y que atraviesan lo educativo. También es posible conocer las estrategias familiares, cómo se organizan y distribuyen las tareas, los horarios, el tiempo del cuidado y del estudio. Las/os/es jóvenes, en ocasiones, distribuyen su tiempo entre el trabajo y la asistencia a la escuela, para algunos no es una elección, ya que ese ingreso es significativo y valorado desde lo familiar. En esto último la escuela establece alguna planificación que contemple esta realidad con el fin de garantizar la trayectoria educativa. Otras situaciones presentes en las narrativas es la responsabilidad del cuidado de hermanos menores y/o tareas domésticas que le son impuestas, además de cuestiones relacionadas a la salud de los adultos de su familia (padre, madre, abuelo/a o tío/a responsables del hogar). Los sujetos principales de la intervención, las/os/es estudiantes se encuentran atravesados por diversas y complejas tramas sociales, estas emergen en lo educativo e implica un abordaje que pone en juego las diversas estrategias profesionales ligadas al trabajo en la institución, la articulación con otras instituciones, orientación, derivación, seguimientos que garanticen el derecho a la educación y la restitución de derechos vulnerados.

En cuanto a las situaciones de las cuales se construye la demanda se pueden nombrar las siguientes: violencia familiar, abuso sexual, embarazos adolescentes no deseados y aborto, trabajo informal, alcohol, consumo de droga, salud, demandas referidas a trabajar cuestiones de ESI, ambientales, pobreza, situaciones de familiares detenidos (padre/madre, u adulto/a de la familia), entre otras, todas ellas presentando un nivel de complejidad social que requiere de las más diversas intervenciones.

Demandas desde una perspectiva de derechos, aportes a la construcción de ciudadanía

En las diversas intervenciones con las/os/es estudiantes aparece un posicionamiento profesional que los reconoce como sujetos de derechos, pero ¿con qué espacios cuentan para poder conocer y debatir sus derechos?, ¿qué impacto tienen sus opiniones? En sintonía con esto, se extraen algunos fragmentos de las entrevistas:

"...Estructuralmente no están los espacios de participación juvenil, no, son casi inexistentes, la mayoría de las veces que se presenta la palabra de los chicos en espacios de decisiones, la tarea es de los docentes y el equipo técnico, o de los mismos directivos a veces se hacen eso de lo que los chicos plantean, pero no, no están instituidos, no hay centros de estudiantes...". C10/AG

"...Había salido un problema de los basurales... fueron creando ideas –en relación a les estudiantes– hasta que no sé. El producto final era generar una plaza sustentable; entonces ellos diseñaron la plaza, cómo la iban a cuidar, cómo iban a hacer, después otros, por ejemplo, crearon una especie de muebles para la gente en situación de calle, todo eso también lo hicimos...". C8/D

"...Los chicos tuvieron mucho más interés en pensar ellos talleres, porque son dos o tres de cada curso, entonces tenían mucho interés pensar talleres para compartir en sus cursos... tuvimos invitadas para hacer entrevistas... que tenían que ver más con la comunidad, con familiares de ellos, vecinos...". En relación a trabajar sobre cinco ejes de ESI. C9/BE

Esto como se menciona en el fragmento expuesto "pensar ellos los talleres", "ellos diseñaron la plaza, cómo la iban a cuidar". Las demandas de diversas temáticas cuando aparecen frente al profesional que habilita la palabra y la acción conjunta, permite otra forma de construir el

conocimiento y las practicas, en donde las/os/es jóvenes se involucran, buscan información, generando ideas, es una participación activa.

¿Desde dónde se mira a las/os/es jóvenes? Los testimonios dan cuenta de una perspectiva de derechos, un posicionamiento del profesional, esto aparece en la totalidad de las entrevistas que afirman considerarlo como sujeto de derechos, buscan promover su autonomía, reflexiona y construyen la ciudadanía en el espacio no solo educativo, promover procesos de enseñanza-aprendizajes que contribuya a que se exprese, apuntan al protagonismo de las/os/es jóvenes. Y reconocer esto, es habilitar esos espacios de diálogo y de acción, ofrecer las herramientas para que puedan decidir, abrir camino a potenciar sus conocimientos, desde sus saberes, preocupaciones, deseos.

Si bien aparece en el común de los profesionales, también se menciona que no se les permite en algunos casos abordar ciertas temáticas, por parte de quienes en jerarquía deciden que no se hará. En algunas escuelas existen proyectos tendientes a generar espacios de participación formales como centros de estudiantes.

Desenlaces y lecturas en tiempos de incertidumbre

Recuperar como oportunidad, que haya normativas que habiliten cargos a las profesiones, desde la mirada social, para incluirse en campo educativo, en términos históricos nos estaría presentado una concepción diferente y más ampliada del sentido de educación como institución.

Si la dimensión pedagógica, según Frigerio, G., Poggi M. y Tiamonti G. (1992) puede entenderse como “aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre –las/os/es alumnos– y el conocimiento”, lo que implica: sujetos, proceso y tarea de enseñar. Las demandas a las/os/es docentes y al Trabajo Social en campo educativo, se presentan con componentes relacionados a las huellas que lo social deja en las personas, el abuso, la violencia, el abandono, el consumo problemático de sustancias, el aborto, el embarazo adolescente, no solo se escuchan, se trasforman en temas de aprendizaje, mediando contenidos, estrategias y normativas. Agregamos en esta reflexión los derechos, porque cambia el norte de trabajo, en los aportes a la construcción del otro como sujeto de derechos, desde la relación demanda-estrategias de intervención.

Recuperamos, para el análisis, la idea de trayectoria educativas, porque en las entrevistas apelan a esta idea como parte de su función (que deviene de la letra que sostiene el cargo), y las relacionan con la tarea que les toca desempeñar (docente, coordinadora de curso, etc.), en términos de comprender las situaciones en las que intervienen relacionando a las demandas de las/os/es jóvenes con dinámicas familiares, condiciones familiares, procedencia, contexto, etc. Nos posibilita comprender el concepto y permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible, que es lo que estarían marcando las trayectorias escolares:

“Así, rechazando toda explicación unilineal basada en un punto o acontecimiento originario, el concepto de trayectoria permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan. Por tanto, el análisis de las trayectorias no pretende poner el énfasis ni en el condicionamiento social ni en el voluntarismo de los sujetos, sino que intenta lograr una compleja articulación entre ambos niveles (Frassa y Muñiz Terra, 2004)”. Citado por Toscano, Briscioli, Morrone (2015:1)

Entonces las trayectorias escolares pueden comprenderse en las intersecciones entre los condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo, el tema es que son recuperadas estas comprensiones desde el Trabajo Social, introducidas en espacio institucional y lo más interesante es que amplían el norte del sentido pedagógico que prima en la institución educación.

Para ir cerrando, la integralidad, no solo es comprender que valorar las trayectorias escolares, se vinculan al, hecho educativo, sino que este será eficaz, en la medida que se comprenda el contexto socio sanitario, ambiental, las historias de vida, los capitales con los que se cuentan y fundamentalmente cuando se reconsidere que el aprendizaje es posible también resignificando y tomando la experiencia de las/os/es jóvenes, sus prácticas y saberes.

Entendemos que más allá de la procedencia de la demanda, el contenido de las mismas, por un lado, excede en algunos casos, la función que demanda el cargo, y en otros sus componentes se vinculan a la formación profesional en términos de escucha y acompañamiento.

En síntesis, desde el estudio cualitativo e *identificando las demandas de intervención que se realizan desde las políticas públicas educativas y las escuelas públicas al Trabajo Social en la provincia de Córdoba* podemos dar cuenta de:

- Las normativas que habilitan la presencia de la profesión en los espacios educativos en la provincia de Córdoba.
- La mirada, de las/os/es profesionales desde los diferentes cargos que ocupan.
- La construcción de la intervención en la intersección de lineamientos que demanda el cargo, requerimientos institucionales, necesidades que presentan instituciones y referentes adultas/os/es de la población escolar y posicionamientos disciplinares, en el marco de procesos históricos que también imprimen particularidades a las lecturas

Bibliografía

- Ardoino, J. (1981). *“La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?”* En la intervención institucional. México. Folios Ediciones.
- Arito, S. (2001). *“El análisis organizacional e institucional como herramienta para la formación académica y la intervención profesional”*. Ponencia presentada al XVII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Perú.
- Bourdieu, Pierre. (1985). *“Los ritos de institución y la fuerza de la representación”*. En: ¿Qué significa hablar? Editorial Akal. SA. España.
- Bourdieu, Pierre. (1988). *“Espacio social y poder simbólico”*. En: Cosas dichas. Edit. Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. (1999). *“Cosas Dichas”*. Capítulo espacio social y poder Simbólico. Gedisa.
- Cazzaniga, Susana. (2014). *“Derechos, políticas sociales y problemáticas contemporáneas. Debate desde el Trabajo Social”*. Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.
- Fonseca M. Cristina (2008). Ficha de Catedra *“¿Qué hay detrás de cada demanda que necesitamos conocer?”*
- Fonseca, M. Cristina. (2010). Ficha de Catedra. *“La Demanda Institucional: punto de partida de un movimiento de recuperación institucional”*.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *“Las instituciones educativas. Cara y ceca”*. Troquel, Buenos Aires.
- Migliavacca, A.; Remolgo, M. y Urricelqui, P. (2016). *“Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo”*, revista del IICE n°40, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Peirone, Fernando. (2014). *“Figuraciones del Saber Juvenil”*. Le monde diplomatique.
Nro 180 – Junio de 2014.
- Seguier, Michel. (1976). *“Crítica institucional y creatividad colectiva, una introducción a la auto evaluación”*. Inodep. Méjico.
- Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Morrone, Aldana. (2015). *“Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje”*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Zorrilla, Margarita. (2010). *“Investigación educativa, Políticas Públicas y práctica docente. Triangulo de geometría desconocida”* ISSN: 1696-4713. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación- Volumen 8, Número 2.

Capítulo 5

Entre las demandas y las incumbencias profesionales

Interpelaciones a la construcción de posicionamientos de trabajadoras/es sociales en el campo educativo

Mariana Paula Quiroga³², Betiana Sofía Vercelli³³, María Patricia Sáenz³⁴.

Introducción

Este capítulo aborda uno de los objetivos del proyecto “Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía” dirigido por la Dra. Gabriela Rotondi, vinculado a la identificación de las políticas públicas que demandan la intervención de Trabajo Social en el área educativa en la provincia de Mendoza. Ahora bien, identificar esas políticas, no es solo listarlas, sino que nos convoca a detenernos en todo lo que ello implica, pone en juego, significa.

Las/os/es profesionales de Trabajo Social encuentran en el campo educativo un terreno fértil para intervenir, a partir de las incumbencias determinadas por la Ley Federal 27.072 de Trabajo Social. Pero también surgen tensiones e intereses en conflicto y allí nos proponemos detenernos, para dialogar con las voces de colegas que nos ofrecen sus miradas, experiencias

32 Magister en Política y Planificación Social Universidad Nacional de Cuyo. Licenciada en Trabajo Social. Profesora de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Cuyo. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Directora de la Diplomatura de posgrado en Intervención Social: sujetos, instituciones y territorios. Universidad Nacional de Cuyo. Consultora del Proyecto de investigación Provincia de Mendoza.

33 Licenciada en Trabajo Social y Licenciada en Sociología. Especialista en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas de la FLACSO. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Orientadora Social en escuelas secundarias de Mendoza.

34 Licenciada y Profesora en Trabajo Social, Diplomada en Intervención Social: sujetos, instituciones y territorios Universidad Nacional de Cuyo. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Orientadora Social en escuelas secundarias de Mendoza.

y posicionamientos, a través de los datos recogidos en 10 entrevistas en profundidad.

Tener como referencia la Ley Federal de Trabajo Social 27072, y las incumbencias relacionadas con el campo educativo, dan marco a nuestras búsquedas y reflexiones y desde aquí dialogamos con la política pública educativa, con sus demandas; produciéndose tensiones, interpelaciones y debates en torno a las posiciones que nos adjudican y los posicionamientos que desde el ejercicio profesional vamos construyendo.

A lo largo del capítulo proponemos el siguiente recorrido: en primer lugar, daremos una muy breve vista a la historia de inserción de Trabajo Social en el nivel secundario del sistema educativo de la provincia de Mendoza, ya que entendemos que la historización nos permite identificar algunas dimensiones constitutivas de la identidad de la profesión en dicho campo.

En segundo lugar, intentaremos presentar las demandas que la política educativa realiza al Trabajo Social, a través de las normativas que estipulan las intervenciones profesionales y las tareas esperadas en función de ello.

Posteriormente daremos cuenta de categorías que consideramos nos permiten tender puentes en la interpelación y comprensión de la intervención de Trabajo Social en las prácticas educativas.

A continuación abordaremos un análisis de entrevistas en profundidad realizadas a profesionales de Trabajo Social con inserción en distintas áreas de lo educativo, realizadas en el marco del proyecto de investigación. Escuchar las voces de colegas que se desempeñan como orientadoras/es sociales, docentes y en cargos de gestión en el nivel secundario del sistema educativo nos permitirá identificar demandas no solo de la política pública encarnada en el gobierno escolar y sus lineamientos, sino también, las demandas que los otros sujetos participantes de dicha política realizan al Trabajo Social.

Por último, apuntaremos algunas interpelaciones surgidas a partir de este recorrido, que nos permitan seguir pensando y problematizando la intervención de Trabajo Social en el campo educativo.

Es propicio explicitar que escribimos desde un lugar de enunciación como mujeres y profesionales del Trabajo Social que desarrollamos nuestro ejercicio profesional en espacios educativos y como tales estamos atravesadas por las situaciones que describimos, problematizamos y que a la vez que tensionamos, nos tensionan... en este impostergable compromiso de producir transformaciones para una sociedad con mayor justicia social.

Recuperando parte de la historia

Reconocernos en la historia la búsqueda de nuestras identidades. El recorrido y la historia de Trabajo Social en el campo educativo es novel, como es la profesión. Trabajo Social desde su institucionalización como profesión en la provincia de Mendoza estuvo presente en el campo de la educación: la primera escuela de formación se denominó "Visitadoras sociales y de higiene escolar" dependiente de la Dirección General de Escuelas, creada en 1932; y la titulación que otorgaba era "Visitadoras sociales y de higiene escolar". Sin embargo la inserción estaba vinculada con los aspectos relativos a la salubridad, en el marco de una intervención social higienista.

Aquí aparece una primera marca, a modo de mandato fundacional de la profesión vinculado al control social de situaciones potencialmente peligrosas, con la finalidad de sostener el *statu quo*. En este momento, el campo de la intervención social comienza a verse atravesado por la propuesta de la racionalidad técnica, y se dirige a intentar comprender científicamente las manifestaciones de la cuestión social que se expresan por esta época. De esta manera se demandará profesionales capaces para desarrollar la intervención, como también para argumentar teóricamente el “cómo” construir una nueva nación, dando lugar a la apertura y/o consolidación de instituciones académicas que brinden una formación sistemática para el ejercicio profesional. (Cazzaniga, S., 2012: 4)

Esta marca vinculada al control social de situaciones problemáticas ha sido para la profesión, constitutiva de su identidad, la que permanecerá como hegemónica en su actuación profesional durante muchas décadas. De este modo configurará las representaciones sociales de lo que Trabajo Social está llamado a hacer frente a las manifestaciones de la cuestión social, estableciendo en el imaginario social lo que se puede solicitar a la profesión en términos de intervención.

Los primeros antecedentes como parte de los equipos escolares y desde la función de orientadores, se encuentran durante la década de 1970 en un proyecto denominado “Proyecto 13”, con la gestión de tutoría de alumnos y desde esta función:

“[...] comienzan a conformarse los equipos profesionales especializados, donde la orientación se fue desarrollando a partir de estrategias y proyectos vinculados tanto con la atención de problemáticas de aprendizaje como con la orientación profesional. Con este proyecto se puso de manifiesto la necesidad de incorporar especialistas en orientación. Estas escuelas pasaron a jurisdicción provincial en agosto de 1992, conservando los lineamientos de trabajo”. (González, G.; Couto, M. y Navarta, N., 2018, p. 3)

Siguiendo la historización realizada por González, G.; Couto, M. y Navarta, N. (2018):

En el año 1987, el gobierno escolar implementa una experiencia piloto mediante la creación de Servicios de Orientación en cinco escuelas –consideradas de riesgo educativo–, que incluían las figuras de un psicopedagogo (o psicólogo) y un trabajador social, con acciones asistenciales destinadas fundamentalmente al alumnado y su familia. Luego, en 1993 se pone en marcha el Programa de Retención con Calidad (...). Una de sus líneas de acción consistía en la creación de Servicios de Orientación en las escuelas urbano-marginales con riesgo educativo y social. Con la creación de este programa se cuestionó el enfoque “gabinetista” instaurado aisladamente, en especial en las experiencias anteriores y en escuelas de corte privado-confesional, donde la intervención era predominantemente individual, terapéutica y de intervención tardía. Se consideró necesario encarar la problemática del fracaso escolar con un encuadre sistémico, contextualizado, con intervención primordialmente preventiva y desde un abordaje grupal [...] (p. 8).

En un inicio, estos Servicios de Orientación Escolar (en adelante SOE) estaban constituidos por trabajadoras/es sociales y psicopedagogas/os. Luego, se fueron incorporando profesionales en Ciencias de la Educación con otras tareas y funciones en la comunidad educativa. Esta dotación de profesionales se fue extendiendo a una gran cantidad de escuelas de nivel secundario.

En el año 2007 se crea la Res. 507/07-DGE “Funciones de los profesionales de los Servicios de Orientación” que reglamenta las funciones de dos de los actores intervinientes en los SOE:

Orientador/a Psicopedagógico/a y Orientador/a Social. Esta determina que tendrán como función primordial colaborar en el proceso educativo para la prevención de fracaso escolar en las instalaciones que presentan problemáticas educativas y sociales específicas; las funciones serán jerarquizadas en función del contexto escolar, favoreciendo los objetivos del Proyecto Educativo Institucional. Esta resolución continúa en vigencia y es de algún modo el marco que regula/fundamenta las demandas que se hacen a profesionales que ocupan dichos cargos.

Por otro lado, en 2007 se creó en cada sede de supervisión de nivel secundario, un servicio de orientación constituido por los mismos perfiles profesionales de las escuelas, cuyas tareas serían: monitorear el trabajo del servicio de cada escuela acompañando la gestión del supervisor, detectar instituciones con mayores debilidades, focalizar problemas y sugerir proyectos.

En el año 2012, el gobierno escolar de la provincia elaboró un régimen académico (Res. N° 682-DGE-2012) haciendo hincapié en las estrategias para trabajar las trayectorias escolares que asume como principio básico y orientador de toda la política educativa provincial que todas/os/es las/os/es adolescentes y jóvenes pueden aprender en condiciones adecuadas y que es posible generar esas condiciones si se pone en el centro de la toma de decisiones políticas y técnicas a las trayectorias escolares reales de estudiantes. De esta manera se da preferencia al derecho de la educación enriquecida de las/os/es alumnos/as/es de la escuela secundaria. Se explicitan acciones de acompañamiento y cuidado del recorrido escolar de estudiantes que todavía no ingresan a la educación obligatoria y que mantienen una escolaridad de baja intensidad. Queda explícita la función relevante de los SOE que deben dar respuesta a la singularidad del proceso de aprendizaje del estudiantado.

Este lineamiento de política educativa, demanda a los SOE que se constituyan en grupos preventivos primarios frente a problemáticas del aprendizaje, de convivencia y sociales, que puedan abordarse desde una perspectiva sistémica, con la intervención interdisciplinaria de sus integrantes y transdisciplinaria con la constitución de redes de trabajo con organismos paralelos.

En este breve recorrido intentamos dar cuenta de cuáles han sido las demandas de la política educativa provincial al trabajo social, desde la creación de los SOE en la década de los 70 del siglo pasado en adelante. Dicha demanda ha ido cambiando en función del enfoque y perspectiva de la política educativa, desde una mirada más asistencial y de atención a la pobreza, entendidos como factores externos al proceso educativo y preocupados por la retención de estudiantes; hasta un enfoque que reconoce trayectorias escolares diversas, y propone el acompañamiento de esas trayectorias para la efectivización del derecho a la educación.

Este cambio de enfoque en la política educativa se produce en el contexto de la sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional que establece la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años, lo que pone al nivel secundario en la necesidad de revisar sus prácticas pedagógicas con miras a sostener las trayectorias de estudiantes con diversidad de contextos, necesidades y posibilidades.

Demandas de la política educativa en la provincia de Mendoza al Trabajo Social

Podemos decir que Trabajo Social tiene un espacio institucionalizado en el sistema educativo provincial con demandas específicas, que intentamos sintetizar, a partir del estudio de las normativas que determinan sus funciones. Les denominamos “funciones prescriptas” ya que

entendemos es lo que la política educativa nos solicita a través de las normativas; sin embargo no es siempre, ni linealmente lo que desde la intervención profesional, en función de nuestra autonomía y formación, pensamos que debemos actuar.

En este sentido, las funciones prescriptas, que remiten a la posición que nos asignan, producen interpelaciones y tensiones en la práctica cotidiana, nos invitan a trabajar colectivamente en la comprensión compleja de los fenómenos educativos, a problematizarlos, a deconstruirlos.

De la lectura de las normativas que encarnan la política educativa en la provincia de Mendoza, identificamos como roles/funciones/tareas prescriptas la intervención con familias, docentes, directivos, estudiantes con el objetivo de evitar la deserción, distribuir equitativamente recursos, informar, asesorar, acompañar a familias, docentes, directivos, estudiantes respecto de problemas sociales, investigar realidades educativas para la elaboración del PEI, investigar pautas culturales de estudiantes para comprender sus realidades, relevar instituciones comunitarias para articular acciones, formación para padres. Se solicita trabajar estableciendo redes, estrategias de articulación y abordaje, articular entre niveles y modalidades del SE, realizar abordajes en contexto. Y con relación a las técnicas de intervención las que expresan las normativas y protocolos de actuación son: entrevistas, entrevistas domiciliarias, diagnósticos, informes interdisciplinarios, talleres.³⁵

El gobierno escolar en Mendoza, ha establecido una serie de políticas, programas y proyectos en el marco de la LEN 26.206. Dentro de estos programas se encuentran las normativas que crean y regulan las funciones de los equipos de orientación en los distintos niveles del sistema educativo y modalidades. Cada escuela con sus particularidades y los equipos por departamento de la provincia van construyendo su intervención sin perder de vista lo que señalan las resoluciones y protocolos de actuación. Por lo tanto, los equipos profesionales de los SOE, son en sí mismos una política educativa y además trabajan en vinculación directa con otras políticas educativas y sociales.

Estos lineamientos plantean la necesidad de realizar abordajes en contexto y situados para el desempeño de las/os/es profesionales de los equipos de orientación, esto supone que deben tener en cuenta la diversidad de contextos en los que se trabaja (territorialidades) y la diversidad de sujetos/as/es (subjetividades).

Así, adquiere relevancia el concepto de trayectorias educativas/escolares, ya que invita a reconocer la singularidad de cada sujeto, y acompañar distintos recorridos posibles, que aseguren la inclusión, no conformándose con el acceso y la permanencia, sino apuntando al acceso de saberes diversos, socialmente significativos.

Al compás de la nueva Ley de Educación Nacional y del reconocimiento de la educación como un derecho, se conquistan las leyes denominadas “las veintiseismil”, entre las cuales mencionamos: Ley 26.061 Protección integral de los derechos de niños, niñas, adolescentes; Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Ley 26.390 Prohibición trabajo infantil y protección trabajo adolescente; Ley 26.877 Centros de Estudiantes. Todas ellas reconocen derechos que implican al sistema educativo una serie de transformaciones en sus formas de hacer escuela. Esto conduce a los actores educativos a un replanteo que traerá tensiones, divergencias, resistencias e interpelaciones en las prácticas escolares.

35 Estas funciones prescriptas han sido sintetizadas de la Res. 558/19- DGE “Modificación del Régimen Académico de las Escuelas del Nivel Secundario”.

Los lineamientos de política educativa de la provincia,³⁶ reconocen trayectorias educativas diversas y en función de ello intentan regular integralmente todos los aspectos que atañen a la escolaridad. Nos interesa destacar particularmente algunos aspectos de la misma por la demanda que realiza al Trabajo Social y por las tensiones que a partir de ellas se producen en la intervención profesional.

Referido al régimen de asistencia, se establece la responsabilidad del SOE en cuanto a las acciones preventivas de acompañamiento a la trayectoria escolar. Y en relación a las “tareas” de las/os/es orientadores/as sociales (denominación del cargo que ocupan las/os/es trabajadores sociales en los SOE), establece específicamente que:

“[...] el director podrá disponer la intervención en territorio del Orientador Social. La intervención en territorio comprenderá: entrevista domiciliaria al estudiante, realización de acciones efectivas de articulación entre la escuela, organismos administrativos, sanitarios y judiciales que tengan competencia para la protección y promoción de los Derechos de Adolescentes y Jóvenes”. (Res. 558/19- DGE pág. 20)

También estipula que si las/os/es estudiantes, por razón de imposibilidad de asistir a la escuela quedarán incluidas/os/es en el sistema de “escolaridad protegida”, desde el SOE se realiza un seguimiento. La categoría de “escolaridad protegida” supone la propuesta por parte de la institución escolar, de otros recorridos posibles de escolaridad para estudiantes que no pueden acceder al cursado habitual y los regímenes de aprendizaje y evaluación que implican, o que han transgredido los límites innegociables que fijan los índices de convivencia escolar. Esto en la práctica se traduce en propuestas de cursados diversos: cursar con reducción horaria, cursar solo algunos días, asistir solo a clases de consulta, asistir solo a rendir exámenes, etc.

Por otro lado, deja a cargo del SOE, la evaluación de situaciones de ingreso tardío de estudiantes en contextos de ruralidad, situaciones de vulnerabilidad socioeconómicas, migración, etc. Este determinará si las razones de las ausencias ameritan una escolaridad protegida.

Estos ejemplos de la normativa ponen en tensión a las/os/es profesionales de Trabajo Social en su actuación, invitan a desarrollar una mirada crítica respecto al planteo de la norma, una construcción de la autonomía profesional (respaldada en la ley de ejercicio profesional) y una práctica que requiere del trabajo en equipo, y del desafío de pensar-actuar-decidir-analizar y deconstruir en el marco y junto con el equipo del SOE las problemáticas, que la mayor parte de las veces aparecen como “dadas”, “naturalizadas”, por la institución, la política pública, etc.

Otra demanda que surge de la política educativa al trabajo social es la función docente, que pasó a representar también un ámbito laboral de tendencia creciente entre las/os/es trabajadoras/es sociales; sobre todo y principalmente a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación 24.195 en la década de los 90 y de la reforma educativa realizada en la provincia al iniciar el nuevo milenio. Ya que crea modalidades y orientaciones en el nivel secundario que abren nuevos espacios curriculares de incumbencia y demandan al Trabajo Social en el ejercicio de la docencia.

Quisiéramos destacar esta demanda que el sistema educativo de Mendoza ha realizado al

36 Res. 558/19- DGE “Modificación del Régimen Académico de las Escuelas del Nivel Secundario”, que se propone revisar el régimen académico en tanto instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y prácticas institucionales que regulan el proceso de enseñanza–aprendizaje y las trayectorias escolares reales de los estudiantes a fin de adecuarlos a los requerimientos de una educación obligatoria de calidad para todos, en el marco de las Resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación.

Trabajo Social, promoviendo la inserción de la disciplina en el nivel secundario como docentes a través de incumbencias para la enseñanza.

Posición y posicionamiento de Trabajo Social en el marco de su intervención en la política educativa.

Pensar la intervención de Trabajo Social en cualquier campo de actuación supone tomar posición respecto a nociones conceptuales de lo que entendemos por sujeto de intervención, problemas sociales, política pública, demandas hacia la intervención (Carballeda, 2007). Desde aquí, investigar respecto de la demanda de la política pública educativa al Trabajo Social, nos compromete en la explicitación de algunas concepciones.

Entendemos que las políticas públicas se configuran a partir de los posicionamientos que asume el estado en el marco de procesos sociales en los que participan diversas fuerzas sociales y donde las relaciones de poder, influencia y negociación son centrales. (Oscar Oszlak y O'Donnell, 1984)

En este marco consideramos que la política educativa es dinámica, está siempre en movimiento, ya que se construye entre sujetos/as/es individuales y/o colectivos en relación. Estas relaciones pueden estar dadas por intereses, demandas, necesidades, derechos vulnerados; y no siempre están caracterizadas por el acuerdo, sino muchas veces por el enfrentamiento, que adquiere significado en tanto disputa de sentidos.

La política pública es una construcción, ya que se inicia con una demanda que es movilizadora por sujetos/as/es colectivos, pujando por darle un lugar en la agenda pública y gubernamental, en pos de lograr la conquista o el reconocimiento de algún derecho. Una vez reconocida y positivizada por el estado, vuelve en forma de programas y medidas concretas a las instituciones de política pública, lugar desde donde se pone en marcha. En esta puesta en marcha participan otros/as/es sujetos/as/es que son protagonistas en otorgarle un sentido, una intencionalidad, y allí es donde adquiere cuerpo la política educativa en esa puesta en marcha, en ese movimiento; de otro modo es letra muerta.

Así, entendemos que la demanda de la política educativa al Trabajo Social debe leerse desde los distintos sujetos/as/es que participan en su construcción. En la institución escolar particularmente, demanda el gobierno escolar, demanda la escuela, a través de sus equipos directivos, demandan profesoras/es, preceptoras/es, estudiantes, familias etc. Nos interesa particularmente hacer este análisis de la demanda, desde los diferentes sujetos/as/es protagonistas.

En la lectura que las/os/es trabajadoras/es sociales hacemos de la demanda hacia la intervención, comienza el diálogo entre posición y posicionamiento profesional. Entendemos por posición aquellos espacios del campo social que son adjudicados al profesional, a través de sus dispositivos institucionales: reglamentaciones, normativas, pero también discursos y representaciones sobre el quehacer del Trabajo Social. Lugares otorgados, funciones protocolizadas, tareas históricamente asignadas. Aquí adquiere relevancia la historia de la inserción de trabajo social en el campo educativo y cómo en el devenir del tiempo se va construyendo la identidad profesional en dicho campo, que asume características específicas por la especificidad de la institución educativa y de la educación como institución.

El posicionamiento profesional es resultado de la tensión que se produce entre las incumbencias

profesionales determinadas por la Ley Federal de Trabajo Social 27.072 (como una síntesis de las discusiones del colectivo profesional y como fruto de los acuerdos logrados a lo largo y ancho de la Argentina), las demandas de la política pública hacia la intervención (encarnada en la diversidad de sujetos/as/es participantes de su construcción) y la perspectiva teórica-epistemológica-ética y política que asume la/el/le profesional en sus prácticas de intervención. Desde esta formulación, el posicionamiento está en permanente definición y producción.

Retomando lo dicho al inicio de este apartado, queda clara la concepción que sostenemos sobre el sujeto de intervención, reconociendo sus derechos, libertades y autonomía en la toma de decisiones, su capacidad de agencia y su protagonismo en la construcción y definición de la política pública y por tanto de las demandas al Trabajo Social. Finalmente, y fundamental en esta toma de posición, es explicitar que la intervención profesional no es un episodio natural sino una construcción producida por la convergencia de varios sujetos:

La intervención no es un episodio natural, sino una construcción artificial de un espacio tiempo, de un momento que se constituye desde la perspectiva de diferentes actores (desde aquellos que solicitan la intervención –instituciones, sujetos individuales y colectivos– y desde el propio sujeto profesional). (Cazzaniga, 2011, p.1)

Traemos aquí el planteo de Rodolfo Núñez (2002), quien hace una diferencia entre posición y rol profesional, en tanto históricamente hemos hablado de rol de las/os/es trabajadoras/es sociales, lo que nos remite a una posición estática, fija.

"[...] Las intervenciones sociales desde la noción de posición, asume los atributos de flexibilidad, desdibujamiento de fronteras y/o límites, temporalidad dinámica y acción en relación a la mejor posición ocupada en la red de relaciones. Para una distinción clara entre las nociones de posición y rol, podemos vincularlas de la siguiente manera en términos de Lourau: en la primera podemos observar su carácter instituyente, ya que posibilita un trabajo dinámico y estratégico en función de las características de la demanda. La segunda en esencia es de carácter instituida, esto es 'la cosa establecida, las normas vigentes vaciándose de la significación de instituir, fundar, crear, transformar'". (p. 26)

En este sentido, es interesante pensar la convivencia o coexistencia de roles instituidos y roles instituyentes, es decir los roles prescriptos, que están normatizados y que son exigencia de las instituciones como tarea de las/os/es trabajadoras/es sociales, y hacerlos convivir con los roles instituyentes que podemos empezar a proponer e instalar en la escuela.

Las voces de las/os/es trabajadoras/es sociales entrevistadas/os/es

A continuación, haremos referencia a las entrevistas en profundidad 37 realizadas a diez colegas trabajadoras/es sociales que se desempeñan en distintos niveles y funciones del sistema educativo provincial de Mendoza (o Dirección General de Escuelas: DGE), pero que en todos los casos tienen en común que ocupan un cargo en algún SOE de nivel secundario.

Al referirnos a las demandas que el Trabajo Social (en adelante: TS) recibe en el ámbito educativo, realizaremos una lectura de las entrevistas realizadas en función de lo que las/os/es profesionales reconocen como una demanda desde la política pública, representada por su

37 Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de mayo y junio de 2020 en contexto de pandemia de manera virtual, a través de entrevistas sincrónicas y asincrónicas en diversas plataformas.

máxima autoridad que es el gobierno escolar; diferenciada de aquella que realiza la institución educativa (a través de sus agentes), la de las/os/es sujetas/os/es de la intervención refiriendo a estudiantes y familias, y del posicionamiento que asumen en relación a lo que consideran incumbencias profesionales.

Luego, realizaremos un análisis en cuanto al aporte que realiza el TS en el ámbito educativo buscando algunas pistas de lo que en varias entrevistas emerge como *la mirada del TS*. Y en este sentido, advertimos cómo aparecen entrelazadas las categorías de posicionamiento, tensiones, la construcción de ciudadanía y la oportunidad de producir alguna transformación.

Las demandas identificadas de la política pública hacia la profesión tienen que ver en términos generales con garantizar el derecho a la educación. Entonces allí aparece una relación directa con la Ley de Educación Nacional (LEN) –con lo que implica la *obligatoriedad* de la educación secundaria a partir de la sanción de la misma– y la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Por consiguiente, los programas que se desprenden de las mismas, como así también las leyes provinciales relacionadas, los protocolos de actuación, las normativas escolares, etc., tienen un impacto en la demanda recibida.

Sin embargo, esa demanda de la política pública de la que entendemos el TS forma parte no se traduce para las/os/es entrevistadas/os/es en una demanda de intervención a la profesión, sino que la misma es decodificada directamente por la persona que la realiza (preceptor/a, equipo directivo, docentes) como: una demanda de asistencia, de que se realice una *visita domiciliaria*, de realizar una denuncia, de *ir a buscar a un chico*, de *problemas de inasistencias*, entre varios ejemplos posibles. Así lo describe en su relato una de las entrevistadas³⁸:

“Es un tema bastante complicado, nos demandan desde la parte educativa, sobre todo de las políticas, nos ponen en gran medida en un lugar de control social y de asistencia. Lo que nos demandan frecuentemente es ver qué pasó con un chico que no asiste a la escuela, pero no lo veo desde las instituciones como que el interés sea la situación del chico y el abordaje que se puede hacer o las alternativas que se le puedan dar, sino que la escuela tienen que ir, saber qué le pasa, o la escuela tiene que ir a buscarlo. En algunas escuelas es para reincorporarlo: andá a ver qué pasa para que vuelva, y en otros casos andá a ver qué pasa porque tenemos que hacerlo pero que no vuelva...”. (Caso 6, SOE, mayo 2020)

Estas situaciones cotidianas generan algunas tensiones. Una de ellas que las/os/es entrevistadas/os/es mencionan es que la intervención profesional está ligada en el imaginario escolar con prácticas de control social y asistencialismo que son relacionadas a otro período de la historia de la profesión, del cual de algún modo pretenden distanciarse, aunque reconocen la necesidad de resignificar esas prácticas profesionales en tanto derechos de las personas con las que se trabaja.

En el contexto de pandemia, que como bien sabemos se profundizaron y visibilizaron fuertemente las desigualdades educativas (y las desigualdades en general), las/os/es entrevistadas/os/es coinciden en que las demandas principales fueron en relación a la asistencia, y en este sentido, en algunas entrevistas emergen discusiones que se vienen dando en TS en tanto considerar la asistencia como un derecho y despojarnos de la culpa que como profesionales acarreamos en relación a la misma. En el libro *La asistencia como derecho* (2020), sus compiladoras reflexionan al respecto:

“Entender a la asistencia como derecho implica, entre otras cosas, un reconocimiento

38 Para resguardar la privacidad de las/os entrevistadas/os se les asignará un número y se incluirá la edad en caso de contar con ese dato.

por parte del Estado de que se 'asiste' ante un derecho vulnerado; convirtiéndose por lo tanto en 'reclamable', y dando contexto a la configuración social de demandas en su ejercicio". (Campana y Hermida, 2020, p.40)

En este sentido es que las/os/es entrevistadas/os/es resignifican las demandas asistenciales aunque sin dejar de explicitar que no es la única función que tienen como profesionales. Veamos algunos testimonios:

"En cuanto a lo asistencial, también hay actividades asistenciales que en general las rehúyo, pero las condiciones socioeconómicas de la familia hacen que sí o sí uno tenga que hacer ese trabajo (...). Ahora, en épocas de cuarentena, distribución de los bolsones y como tengo una red con distintas instituciones del barrio y de la comunidad hay un grupo de feministas, de mujeres que junta mercadería y yo cito a las familias más complejas más allá de las que me asigna el gobierno y también les damos recursos". (Caso 3, SOE, mayo 2020)

"No es que se otorgaba un bolsón porque la persona era carente, sino porque tenía derecho a tener ese bolsón. Entonces, cada nota que envié a la familia y, cada nota que... eso de los bolsones de comida... y respecto a las computadoras, también, que era una situación que se enmarcaba dentro del derecho a la educación". (Caso 4, SOE, junio 2020)

Otra de las tensiones visibilizadas tiene que ver con sentir que la profesión en ámbitos educativos es tratada en un rango de inferioridad por el Estado, por las políticas públicas e incluso por colegas de otras áreas. Una entrevistada plantea:

"Vos me preguntabas cómo se nos ve afuera de la institución, y se nos ve como unos profesionales inferiores que otras profesionales que están con el mismo título pero en otra institución (...)". (Caso 10, SOE, junio 2020)

"Entonces la visión de muchos profesionales de otras áreas es que nosotros no tenemos conocimiento del funcionamiento de sus instituciones o no hacemos un buen manejo de los recursos y en realidad tenemos contradicciones en base a las resoluciones. La institución educativa es una institución totalmente verticalista, muchos están acostumbrados a hacer lo que dice el nivel jerárquico superior (...)". (Caso 10, SOE, junio 2020)

Las tensiones se producen también en relación a las condiciones laborales, además de la carga horaria que en general son cargos de 12 horas cátedras (equivalentes a 8 hs reloj) por semana tanto para escuelas de 100, 500 o 1000 estudiantes; la necesidad de utilizar recursos propios en caso de planificar alguna entrevista domiciliaria o de trabajar en la comunidad:

"...Que si vamos a las condiciones en las que hay que hacer hay diferencia, en lo escolar la forma de llegar al domicilio es arréglatelas, en otras entidades hay movilidad oficial (...) desde la escuela no es así, tenemos alumnos de lugares muy diversos entonces no se puede hacer intervención tan de estilo comunitario (...) bueno cada campo tiene sus particularidades". (Caso 6, SOE, mayo 2020)

Algo que aparece frecuentemente en los relatos es que al no estar claro lo que hace un/a/e TS, genera sensación de malestar ante demandas incumplidas:

"Específicamente los docentes no tienen muy claro el alcance de los objetivos del Trabajo Social. Pareciera que tenemos la solución mágica para cambiar la realidad familiar y/o económica del estudiante. Por esto para el docente siempre resulta insuficiente cualquier

acción que pueda realizarse. No satisface sus expectativas". (Caso 1, D, mayo 2020)

Las entrevistas domiciliarias son un foco de malestar entre las/os/es colegas ya sea por el término que se utiliza: *visita*, por la demanda de realizarla y el impacto esperado que genera (ubicado en la técnica más que en el proceso de intervención y en las múltiples dimensiones de la misma), entre otros motivos. Veamos algunos relatos:

"...Llegás a la escuela, entrás a la escuela y dice ´tenés que ir a la casa de tal´. Este, digo, como que hay una mirada o una concepción instalada en las instituciones educativas como el visitante, del visitador social, como que los trabajadores sociales, nuestra referencia es como que somos los que visitamos a las familias en la casa. Y yo creo que esa tiene una doble responsabilidad, me parece que es una responsabilidad nuestra en lo profesional (...) de marcar bien cuál es nuestro perfil y cuáles son nuestras formas de intervención". (Caso 3, SOE, mayo 2020)

"...Hay como una idea que todo lo que es de la puerta de la escuela para afuera le corresponde a la orientadora social, ya sea llevar un papel, buscar un papel, buscar un alumno". (Caso 6, SOE, mayo 2020)

Por último, dentro de las principales tensiones identificadas aparece la necesidad constante de clarificar lo que hacemos relacionado a la importancia de posicionarse:

"Al principio tuve que delimitar cuál era mi función, primero que no era la de control social porque el requerimiento era hay que ver qué pasa con la familia, esa cuestión de perseguir y controlar a la familia, y un poco viste también resistiendo y posicionándote muy difícil, es muy difícil, primero con el mismo equipo y después con los profes (...). Ya una vez que cuesta posicionarse desde ese el lugar de lo que vos no vas a hacer y lo dejás y cuáles son las alternativas que vos proponés, no es que no vas a actuar por no actuar, no, sino que vos vas proponiendo diferentes estrategias de intervención (...)" (Caso 10, SOE, junio 2020)

Las problemáticas por las que se demanda al TS están relacionadas en torno a: ausentismo y deserción, trayectorias educativas vulnerables, conflictos de la convivencia (entre estudiantes, entre docentes, docentes y estudiantes), vulneración de derechos, situaciones de abuso y maltrato, violencia de género, relacionadas a la salud mental y/o a la discapacidad, problemáticas familiares, consumo problemático, problemas judiciales, vulnerabilidad social y económica, problemas comunitarios, entre otras.

En atención a dichas problemáticas las intervenciones incluyen en sus estrategias: apoyo económico (becas de transporte, calzado, ropa, mercaderías, material de estudio, fotocopias, carga de datos, dispositivos tecnológicos, etc.); trabajo con las familias o referentes (establecer acuerdos, realizar informes, gestión de turnos, orientación, acompañamientos familiares, entre otras); trabajo con grupos de pares (talleres de reflexión, mediación en conflictos, establecer acuerdos de convivencia, activar protocolos, etc.); trabajo comunitario (el cual incluye el trabajo conjunto con organizaciones sociales en proyectos compartidos, el trabajo en red y la coordinación interinstitucional).

"El abanico de intervención dentro de la institución es amplísimo. Las trabajadoras sociales de mi sección trabajamos con lo que es el consumo problemático, violencia de género, abuso maltrato, riesgo de vida, empoderamiento, yo trabajo fuertemente con la autonomía progresiva de los chicos, con la construcción de ciudadanía, temas desde el abuso cibernético, el acoso, el acoso callejero. Todo lo que tiene que ver con brindar asesoramiento a las familias sobre

que el sujeto en el cual vas a intervenir es un actor, no es pasivo, el revalorizar el respeto, hacemos dentro de la institución de todo, yo soy mediadora también". (Caso 7/SOE, mayo 2020)

Las demandas de intervención están relacionadas con el posicionamiento que las/os/es profesionales imprimen en el ejercicio de la profesión. Si bien no hay mención explícita a la Ley Federal de Trabajo Social (27.072) como marco regulador de las prácticas profesionales, aparece una constante referencia a las incumbencias y a los objetivos que persigue el TS como disciplina interventiva en el campo de lo social a la hora de clarificar, explicitar y requerir dicho posicionamiento.

Al hablar de posicionamiento se hace necesario diferenciarlo de lo que cotidianamente se expresa como rol. El término rol es utilizado frecuentemente por las/os/es entrevistadas/os/es en algunos casos como sinónimos del de posición/posicionamiento. Se advierte que en varias entrevistas la definición del mismo aparece bajo la figura de algo que se va construyendo y no como algo acabado, prescrito, definido a priori.

En dicha construcción adquieren relevancia las/os/es sujetas/os/es de la intervención como co-constructores. Cuando el estudiantado participa activamente en la proposición, elaboración y ejecución de proyectos, o cuando su voz es tenida en cuenta en lo referente a sus trayectorias, cuando revisten algún tipo de participación en decisiones que atañen a lo pedagógico, es percibido como una oportunidad de construir otros posicionamientos:

"El centro de estudiantes venía con un rol muy recreativo. Entonces, empiezo a trabajar con él, trabajando otros roles justamente de construcción de ciudadanía, trabajando también el derecho que tienen a participar en una organización y ampliando otros espacios de participación estudiantil. (...). Bueno, a partir de allí, hubo una apertura de la comunidad educativa para mirar a la trabajadora social de otra forma". (Caso 4, SOE, julio 2020)

La discusión nos invita a pensar también en términos de autonomía. Es decir, preguntarnos por la capacidad de decisión que las/os/es entrevistadas/os/es perciben en la planificación de estrategias de intervención y en lo que consideran deben intervenir, en los modos de intervenir, en la proposición de modificaciones a algunos procedimientos, en la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos o en lo que hace a la rutina escolar, en la asignación de recursos, etc.

Pensando en la autonomía, las/os/es entrevistadas/os/es identifican una valoración positiva a la experiencia profesional (adquirida por los años de ejercicio) como una especie de capital adquirido que contribuye a la hora de posicionarse:

"Y no, no estoy sujeta a casi nada, pero bueno, también me parece que esto tiene que ver también con la experiencia porque... viste lo que nos pasa (...) a las chicas más jovencitas les tiran cualquier verdura como que la normativa, la normativa... Bueno, a mí no me corren con nada". (Caso 1, D, mayo 2020)

"El posicionamiento primero tiene que ver con cómo se den las dinámicas institucionales, muchas veces los posicionamientos son de integración a equipos donde somos co-decisores, o sea, tomamos decisiones en conjunto con el resto del equipo; otras veces somos destinatarios de las decisiones y otras veces podemos como interactuar y generar espacios de intervención en todas las áreas, no solo pensar que vamos a trabajar con las familias solamente o con los chicos". (Caso 3, SOE, mayo 2020)

En una mirada contrapuesta, el rol aparece *sujetado* a la jerarquía escolar primero en el lugar de *la dirección* escolar, luego de la supervisión y así sucesivamente en el escalafón jerárquico superior respectivo. Aunque eso no vaya en detrimento de la autonomía. Esto se evidencia en varios comentarios:

"...En educación somos un servicio que sugiere y orienta pero es el directivo quien decide. La educación tiene una estructura jerárquica más rígida que en otros ámbitos. El rol es mayoritariamente de orientación y de asesoramiento". (Caso 1, D, mayo 2020)

"Sí, yo veo en mi experiencia personal y trato de hacerlo cotidianamente, de poner en cuestión, en discusión y en comunicar realmente el posicionamiento del Trabajo Social (...) conlleva mucho esfuerzo, un gasto de energía importante. Me he visto enfrentada en situaciones importantes con la autoridad de las escuelas, tanto de la escuela como en supervisiones. (...). Creo que una de las tareas de mayor autonomía se dan en el momento de presentar proyectos que son pedidos desde supervisión para trabajar". (Caso 9, SOE, junio 2020)

Partiendo de la premisa que los protocolos de intervención pretenden establecer ciertas pautas de intervención frente a diversidad de situaciones de vulneración de derechos; los mismos son valorizados en tanto constructores de posicionamientos desde una perspectiva de derechos:

"...Creo esos protocolos en realidad son un posicionamiento de nuestro rol profesional, pero a la vez garantiza modelos de intervención y fundamentalmente garantiza derechos de los chicos. Pero fundamentalmente pensar que la escuela es una organización sistémica y donde nosotros somos especialistas en poder captar los distintos componentes y dinámicas que se dan entre los distintos roles que se configuran en ese sistema, en ese microsistema que es la escuela (...). Muchas veces sí podemos dar la mirada como trabajadores sociales, no es sencillo, los directivos captan esa posibilidad de nuestros aportes y nos permiten intervención en conflictos, no solo en conflictos de niños y de entre alumnos, sino inclusive en conflictos institucionales en entre los mismos pares de la institución. Me parece que eso es importante y todo depende del rol, cómo se defina, y fundamentalmente marcar cuál es nuestro perfil profesional". (Caso 3, SOE, mayo 2020)

Por último, de la lectura de las entrevistas emerge algo que las/os/es entrevistadas/os/es mencionan como la *mirada del TS*. Dicha mirada trae algo de novedad al ámbito educativo, algo de reivindicación en la vida de las/os/es sujetas/os/es, algo distinto que imprime un sello de mirar un poco más allá y no quedarnos con lo evidente. Nos parece importante rescatar estas "miradas" que entendemos son el horizonte al que dirigir la intervención, que buscan recuperar la voz de quienes no pueden hablar o a quienes se les niega la palabra, reconocer esos *conocimientos otros* invisibilizados en palabras de Boaventura de Souza Santos (2010), de habilitar espacios y de efectivizar derechos en la lucha por construir una sociedad más justa.

"El hecho de hacer entender al resto de la comunidad educativa que la escuela debe ser un garante de los derechos de los jóvenes. Salimos en defensa de ellos y promovemos activamente esta idea. Luego aportamos con nuestras intervenciones la promoción de una gestión democrática de la Escuela, la participación de los estudiantes en las opiniones y decisiones que afectan la vida escolar (...). La participación de los alumnos en los centros de estudiantes, la participación social o comunitaria a través de la presentación de proyectos (...) o iniciativas con extensión al barrio o la comunidad". (Caso 1, D, mayo 2020)

“La mirada del Trabajo Social en la intervención, como aquella que coloca algo distinto, que aporta saberes para una construcción colectiva y los comparte (...)”. (Caso 3, SOE, mayo 2020)

Para concluir con el análisis de las entrevistas encontramos un gran aporte en cuanto a la necesidad profesional de asumir posicionamientos que den cuenta de una responsabilidad ética en nuestras intervenciones cotidianas en la escuela.

Interpelaciones y algunas hipótesis para seguir indagando

Recapitulando algunas aristas de las problematizaciones encontradas a lo largo del capítulo, surge como un malestar recurrente: la demanda de control social al Trabajo Social desde las políticas educativas y desde los actores que forman parte de ellas. Si bien hay una marca de origen en la identidad profesional por la historia de su institucionalización, hay una fuerte resistencia de parte de las/os/es profesionales a reconocerse en esta posición dentro de las instituciones educativas.

“Cada disciplina tiene su propia aporía. Su tensión irresoluble. Y cada unx elige la profesión con cuya tensión cree que puede convivir. Nosotros también tenemos nuestra contradicción. Entre el control y la autonomía. Entre el disciplinamiento y la emancipación. Un pensar situado en Trabajo Social implica sabernos herederos de movimientos como el Higienismo, que apostaron al disciplinamiento a través del cambio de conductas de los sectores populares, “perniciosas” en términos sanitarios. Pero también, al reconocer las marcaciones en nuestra historia, podemos conectarnos con otras experiencias del pasado, que hicieron cosas más parecidas a las que queremos hacer muchas/os/es de nosotras/os/es hoy, y que luchamos para que se reconozcan como verdaderas incumbencias de nuestra profesión.” (Hermida, M., 2017: 139)

Hermida nos propone reconocernos en las contradicciones heredadas del pasado. De esta manera en tanto herencia del higienismo, nos demandan intervenciones vinculadas al control social, pero también podemos reconocernos en prácticas emancipatorias heredadas de otros movimientos y de conquistas del propio campo profesional. De las entrevistas surge que somos la profesión que se posiciona desde el paradigma de derechos, y que además sabemos cómo hacerlo, cómo diseñar y efectuar acciones que pugnen por ellos. En este sentido el malestar que nos provoca la demanda de control social puede ser absorbido por todas las otras demandas, que también reconocemos, que la política educativa y sus distintos agentes nos realizan.

Así, la demanda de la política pública educativa a Trabajo Social es una dimensión del ejercicio profesional que nos implica la construcción de posicionamientos que tiendan a la autonomía profesional. Coloca a las/os/es trabajadoras/es sociales en la necesidad de posicionarse, y estos posicionamientos se exigen en una doble dimensión. Por un lado en la revisión de sus prácticas de intervención en los escenarios educativos, a partir de perspectivas críticas y con las/os/es sujetas/os/es que interviene. Como actor/a de la política pública, tiene una responsabilidad crucial en la efectivización de los derechos proclamados. Sabemos que cuando esas políticas deben pasar del papel a las prácticas, se producen hiatos.

Allí es cuando aparece la segunda dimensión, importantísima en lo que entendemos es responsabilidad de las/os/es trabajadoras/es sociales, postulado ya por la Ley Federal de Trabajo Social cuando reconoce a la profesión como promotora de la defensa y reivindicación

de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales. Cazzaniga (2001) plantea que:

“Cada acción profesional es indisociable de la responsabilidad. Cada toma de decisiones contiene un aspecto ético, cada alternativa implica consecuencias respecto de otros: sus derechos, autonomías y libertades y supone un ‘responder’ por tales decisiones por parte del profesional”. (p.2)

Aquí se nos presenta un gran desafío cuando las instituciones y sus actores presentan hostilidades y resistencias ante los cambios de paradigmas.

Otros interrogantes e interpelaciones que quedan esbozadas a lo largo de estas páginas quisiéramos sintetizarlos a continuación, con el compromiso de seguir abordándolos en posteriores trabajos:

- ¿Qué posibilidades revisten las intervenciones del TS de introducir elementos contrahegemónicos teniendo en cuenta las condiciones laborales actuales?
- ¿Cuál es el lugar que la política educativa asigna a nuestra profesión cuando le reserva paquetes de 8 horas semanales?
- ¿Cómo responder a las exigencias de los lineamientos de la política educativa, si en muchos casos se plantean intervenciones profesionales “en soledad” o sin el suficiente acompañamiento del equipo del SOE en los abordajes y la toma de decisiones?
- Los posicionamientos críticos mencionados por las/los/les entrevistadas/os/es en sus intervenciones ¿cómo se traducen en prácticas democratizantes de las instituciones educativas?
- Como colectivo profesional ¿cómo disputar nuevos sentidos orientados a introducir algunas transformaciones de la educación como una práctica emancipatoria?

Observamos prácticas discursivas acordes a las perspectivas críticas, sin embargo ello no siempre se traduce en intervenciones democratizantes en la escuela. En este sentido sería necesario trabajar con los equipos de los SOE en conjunto con los equipos directivos en el desafío de disputar sentidos en las prácticas escolares que tengan como horizonte la efectivización de los derechos en pos de transformaciones emancipatorias.

Bibliografía

- Boaventura de Sousa, Santos. (2010). “*Descolonizar el saber, reinventar el poder*”. Montevideo, Uruguay. Ediciones Trilce-Extensión universitaria.
- Campana, M. y Hermida, M (Comp.). (2020). “*La asistencia como derecho. Por una ley nacional de asistencia social*”. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Carballeda, Alfredo. (2007). “*Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención social*”. Buenos Aires: Espacio.
- Cazzaniga, Susana. (2011). “*Historiografía de la intervención social*”. Fichas de cátedra. UNER, Entre Ríos, Argentina.
- Cazzaniga, Susana. (2001). “*Cuestiones éticas en la formación profesional: de la prescripción a la reflexión*”. Desde el fondo, Cuadernillo N° 19 Facultad de Trabajo Social UNER.
- Cazzaniga, Susana. (2007). “*Sobre perfil e intervención profesional, a propósito del día del trabajador social*”. En Hilos y nudos. La Formación, la intervención y lo político en Trabajo Social. UNER, Facultad de Trabajo Social. Buenos Aires: Edit. Espacio.
- Cazzaniga, Susana. (2012). “*Historiografía de la Intervención Social*”. Ficha de cátedra N° 5 Tema: Intervención social del higienismo y el positivismo. UNER, Entre Ríos, Argentina. pág. 4-5.
- González, G.; Couto, M.; Navarta, N. (2018). “*Servicios de orientación en la escuela secundaria de Mendoza y el derecho a la educación*”. Alquimia Educativa, Vol. I
- Hermida, M. E. (2017). “*Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal*”. RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas, 9(9), 127-145.
- Núñez, Rodolfo. (2002). “*Del rol estático a la posición dinámica en el desarrollo de las prácticas del trabajo social*”. Consulta en: www.fts.uner.edu.ar/area_ts/lecturas/redes_nunez.pd
- Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo. (1984). “*Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*”. En Flores (comp.), Administración pública. Perspectivas críticas. Buenos Aires: ICAP.
- Quiroga, M.; Vercelli, B. y Sáenz, P. (2016). “*Las/os trabajadoras/es sociales en los Servicios de Orientación en el Nivel Secundario. Reflexiones críticas en torno a los roles como construcción a priori de la intervención profesional*”. Ponencia presentada en el Encuentro Regional de Trabajo Social de FAUATS en Mendoza.

Capítulo 6

La intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo en Córdoba y Mendoza con relación a la autonomía y heteronomía profesional

Zamarbide, Alicia³⁹; Andrada, Ana⁴⁰; Liascovitz, Olga Andrea⁴¹; Canessa Ledesma, María del Valle⁴²

Introducción

El presente capítulo analiza y releva las posiciones que ocupan las/os/es trabajadoras/es sociales en el ámbito educativo y los posicionamientos adoptados en relación a las posibilidades de construcción de autonomía y heteronomía en el campo profesional.

39 Licenciada en Trabajo Social. Especialista en Trabajo Social y Salud. Diplomada en Salud Pública. Docente Pos Grado Violencia infanto-juvenil e intervención interdisciplinaria. Investigadora Proyecto Consolidar 2018/2021: Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Convocatoria “Proyectos Consolidar”. Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora Programa Provincial de Prevención y asistencia al maltrato infantil. Asesora docente de tesis de Posgrado en Unidad Interdisciplinaria de atención a la violencia Infantil UIA-VI. Supervisora de prácticas profesionales de Trabajo Social de pos grado en el área de violencia infanto-juvenil.

40 Licenciada en Comunicación Social. Especialista en Docencia Universitaria. Doctoranda Estudios Sociales en América Latina. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora regular adjunta exclusiva en Educación y Trabajo Social. Profesora adjunta exclusiva en educación y políticas públicas. Directora del Profesorado en Comunicación Social. Investigadora categoría III. Miembro del equipo de Investigación desde 2016. Directora de tesis y Autora de numerosas publicaciones.

41 Licenciada en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales – UNC. Adscripta al proyecto de Investigación “Intervención Social en el campo educativo: ampliando ciudadanía” desde el año 2018 hasta la actualidad. Trabajadora Social de los equipos técnicos de la Fundación Casa Comunidad.

42 Licenciada en Trabajo Social. Becaria extensionista. Adscripta a la docencia en las Cátedras Teoría Espacios y Estrategias de Intervención IV y El Sujeto desde una Perspectiva Socioantropológica y Cultural. Adscripta a la Investigación: Intervención Social en el Campo Educativo: Ampliando Ciudadanía.

En este sentido, el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo coloca en tensión las categorías conceptuales descriptas, las cuales plantean diferentes acepciones. Definimos a la autonomía según los aportes de Aquín, Custo, Torres (2012) como capacidad, un poder. Pero así como el poder se conquista, también se conquista la autonomía. “La autonomía necesita ser producida y su producción requiere tener en cuenta todas las dimensiones de la práctica “epistemológica, técnica, política, ética, institucional, grupal, personal” (p.306). Danani (2007) señala que podrá hablarse de un mínimo de autonomía, o afirmarse que se está frente a un campo heterónimo, cuando “... los problemas exteriores, en especial los políticos, se expresan directamente en él (p.117).

En el marco de la investigación es de interés indagar cómo se presentan la autonomía y heteronomía en el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo en las provincias de Córdoba y Mendoza, por medio del enfoque cualitativo, teniendo como base de análisis las entrevistas realizadas a profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en el campo educativo en el nivel secundario en escuelas públicas, ya sea desde algún cargo sin vinculación directa a la profesión en el caso de Córdoba Capital o desde cargos que enmarcan a la profesión misma en Mendoza. Este análisis tomará curso comparativo, ya que profundizaremos en los contenidos de las mismas realizadas a profesionales tanto de la provincia de Córdoba como Mendoza.

Cabe señalar que las entrevistas realizadas a las/os/es trabajadoras/es sociales en ambas provincias se inició en un primer momento indagando con una misma matriz a las/os/es profesionales en la ciudad de Córdoba (13 profesionales) y en un segundo momento se trabajó del mismo modo con las/os/es profesionales de la provincia de Mendoza (11 entrevistadas/os/es), teniendo en cuenta el impacto de la pandemia ya que fueron realizadas en dicho contexto de crisis sanitaria. Es por ello, que los productos obtenidos permitieron identificar recurrencias y diferencias entre ambas provincias en cuanto a nuestra categoría a indagar.

Tras la lectura y análisis de las diferentes entrevistas a nuestras/os/es colegas, identificamos como una categoría transversal la autonomía/heteronomía dentro del ejercicio profesional, en un campo específico, como lo es el educativo en distintas provincias, con normativas diferentes y el acceso de las/os/es profesionales a diversos cargos, que nos interpelan y nos permitieron profundizar la mirada del juego entre ambas.

A continuación iremos acompañando la profundización de dicho eje considerando los procesos de autonomía y heteronomía de las/os/es profesionales en Córdoba, cuyo ejercicio está vinculado a la docencia, coordinación de curso y ayudante de gabinete y los aportes obtenidos de colegas de la provincia de Mendoza ligados al cargo de planificación de políticas públicas, orientadores social, supervisión .

Procesos de autonomía/heteronomía en Córdoba

Recuperando algunas de las conclusiones del análisis cualitativo de las entrevistas de las/os/es colegas de la provincia de Córdoba, consideramos que el ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo coloca en tensión las categorías conceptuales en relación a los procesos de autonomía y heteronomía.

Al realizar dicho análisis se observa como constante que la mayoría de las/os/es profesionales desempeñan cargos docentes, siendo un número menor las/os/es colegas que ejercen profesionalmente como coordinadores de curso. Ahora bien, independiente de la

función que ocupan las/os/es profesionales de Trabajo Social en el campo educativo logran ciertos grados de autonomía relativa. En este sentido, conceptualizamos a la autonomía relativa según las autoras Custo y Lucero (2009):

“Tanto en el contexto como en el campo interno del Trabajo Social encontramos componentes que marcan límites y posibilidades de intervención. El trabajador social no posee todos los medios técnicos y financieros para el ejercicio profesional autónomo. Depende de los recursos previstos en los programas y proyectos de la institución que lo contrata” (p. 127).

Respecto a esto, nos permite observar cómo las/os/es profesionales han logrado identificar en los distintos relatos, las estrategias posibles para la construcción de la autonomía relativa, centrada en los aspectos metodológicos y operativos del Trabajo Social, cuyo capital ha sido adquirido en la trayectoria académica como así también en los posicionamientos teóricos que desarrollan en el ejercicio de su rol socioeducativo respecto a las/os/es jóvenes.

En este sentido es reconocido por las/os/es trabajadores sociales en relación a la práctica profesional como docente, identificando en los siguientes testimonios:

“...En la forma en la que desarrollo el contenido, en la forma en la que ejerzo la docencia, en la relación docente-alumno, en la forma de evaluar, en la forma de generar ese aprendizaje, al poder proponer otra modalidad de aprendizaje, en este espacio también creo que hay mucha autonomía”. (Caso 8/D noviembre de 2019)

“...Los estudiantes de cuarto, quinto y sexto año son convocados en este espacio y nosotros trabajamos desde la mirada del coprotagonismo organizado, entonces se les plantea a los jóvenes a comienzo de año un espacio de participación”. (Caso 8/D noviembre de 2019)

Así mismo, se presenta cierta tensión en cuanto a la heteronomía en los relatos de las/os/es colegas cuando hacen referencia al organigrama institucional que limitan ciertos grados de autonomía en relación actividades administrativas cotidianas como la gestión de recursos materiales o autorizaciones de actividades con las/os/es estudiantes .

“...A la de la dirección, sobre todo. La institución escuela es una institución vertical, eso es otra semejanza con la salud, vertical, pero uno tiene como cierta libertad pero en cuestiones de permisos, eso sí o sí tiene que estar la firma del director, inspectora para arriba”. (Caso 4/D diciembre de 2019)

“...Dentro de la orientación somos otros docentes que pedimos material didáctico, material bibliográfico para tener en la biblioteca disponible es una odisea, entonces son materiales que vamos acercando nosotros, que vamos dejando en fotocopiadora...”. (Caso 1/D noviembre de 2019)

En este sentido además las/os/es profesionales plantean que han logrado ciertos grados de autonomía pero que son interpeladas por distintas costumbres o usos institucionales en relación a la posición en la institución. Veamos algunos testimonios:

“...Dicen S... no me dicen profe ni soy la TS, soy un híbrido, mi rol docente fuerte, yo trato que esté enmarcado y encuadrado dentro del aula, lo otro puede ser más desde esta función de educadora social que tenemos y demás. Pero yo he intentado encuadrar por esta doble función más en el aula, que es otra forma de trabajo que si bien trabajo mucho con técnicas

desde lo audiovisual desde talleres, y diálogos en discusión en grupos todo el tiempo, digamos, trabajando desde ahí y todos los talleres y capacitaciones los PNFS, que las dicta el director". (Caso 4/D diciembre de 2019).

Por otra parte, en relación a la inserción sociolaboral del Trabajo Social en el ámbito educativo, las/os/es profesionales en su condición de trabajadoras/os/es también moldean su inserción socioinstitucional en la sociedad. En este sentido las/los/les docentes trabajadoras/es sociales manifiestan las dificultades en el logro de mayores grados de autonomía intelectual, por su situación laboral de pluriempleo obstaculizando su participación en ámbitos de formación institucional.

"...Sí, en realidad la particularidad en este espacio laboral, es que no puedo participar de los espacios de formación docente que son los espacios donde hay una bajada directa desde la política y se pueden trabajar, esto se hace por la mañana y yo estoy en otro ámbito de trabajo...". (Caso 1/D noviembre de 2019).

Cabe destacar como las/os/es profesionales en el ámbito educativo logran conquistar cierto grado de autonomía relativa con otras/os/es, a través de diversas estrategias relacionadas a la intervención profesional, por ejemplo la coordinación y articulación con otras instituciones locales u organizaciones sociales. En este sentido la autonomía relativa, siguiendo a Heller, M. (2001):

"Es un producto procesual al que se llega a través de una cooperación que nos libera, a través de la cual podemos dejar de ser actuados por los usos y costumbres que teníamos incorporados, a través de la cooperación con los otros. En otras palabras, la autonomía no existe en un juego solitario. Siempre está en relación con los otros" (p.32).

En relación a lo planteado, un/a/e profesional afirma

"...Entonces ahí armamos entre las dos instituciones un proyecto institucional que está en el PEI, y con una propuesta de trabajo en contra turno...". (Caso 4/D diciembre de 2019)

En efecto, el proceso de la autonomía relativa y la heteronomía se juega en las relaciones con otras/os/es y en esas relaciones se juegan las posibilidades de autonomía. En este sentido, es reconocido por las/os/es trabajadoras sociales en relación a la práctica docente que desarrollan con otras/os/es actores institucionales y en vínculo pedagógico con las/os/es estudiantes, los contenidos y modalidad de trabajo.

En la misma perspectiva, en cuanto al cargo de coordinación de curso, nos detenemos a identificar al profesional asumiendo un doble rol, tanto profesional (todo lo que representa nuestra profesión dentro y siendo parte de la sociedad) como a su vez asumir dicho cargo dentro de la escuela. Este punto de partida nos permite observar el posicionamiento de cada colega en vista a descubrir y conocer las distintas estrategias innovadoras o no sobre la fusión profesión/cargo, atravesado por el juego de la autonomía/heteronomía.

En este sentido, considerando el aporte de Rolda, F y Tramontana M, (2018) quienes interpretan que: "La autonomía es un objetivo que abraza un proyecto bien específico, el cual radica en que los sujetos, dentro de un movimiento sociohistórico, logren darse sus propias leyes [...] hacemos nuestras propias leyes y por eso también nos hacemos responsables de ellas" (p.12).

En los testimonios de las/os/es colegas, observamos estas constantes en el ejercicio

profesional, recrear estrategias en el ámbito escolar.

"...Entonces los resultados que vemos como coordinadoras/es, bueno, las/os/es docentes nos dicen 'está deprimido, le pasa algo, no sabe, no aprende, debe tener un problemita' y eso realmente no es así. Entonces en nuestra función de coordinadoras/es, nuestro trabajo, poder digamos, sin comentar detalles, hacer que la/el docente se interese y pueda modificar ciertas formas de llegar en lo pedagógico, que cuesta obviamente entender. Porque sabemos que la educación es formal, totalmente de escritorio, con una trayectoria de no romper toda esa estructura tan verticalista que tiene la educación". (Caso 6/CC noviembre de 2019)

"...Y yo creo que hay muchos que te dicen que los sujetos son los estudiantes, pero no entiende todo lo que conlleva, no entiende que también es darles espacio de participación y que ellos te digan también en qué no están de acuerdo y que muchas veces vos como adulto tengas que reconocer y decir: 'sí, tenés razón'. Vos sabés que por eso no perdés nada, no perdés autoridad, te ganás otro chico que te respete desde otro lado... Yo creo que los derechos que más me propongo trabajar es primero desde la participación de los estudiantes, ya sea de las cuestiones chiquitas que decidamos poderlo involucrar aunque sea con su historia, ya con eso les cambia la mirada". (Caso 2/CC, noviembre de 2019)

Además, en las entrevistas realizadas a colegas con cargos de vicedirectora y en ayudante de gabinete, nos encontramos en el proceso de autonomía-heteronomía como nexo vinculante entre ellas, la intención de desarrollar prácticas profesionales performativas, que no reproduzcan de manera pasiva planificaciones institucionales, sino en la intención de reconocer que el marco institucional propuesto no necesariamente viabiliza la garantía de derechos de las/os/es estudiantes, quienes a su vez, han identificado como las/os/es sujetos principales de la institución y desde ahí proponer estrategias e intervenciones, mediando entre la profesión y el cargo.

"...Generalmente en las demandas subyace esta necesidad de que alguien controle, vigile u ordene lo que las familias hacen con sus hijos, lo cual es como una tarea permanente despejar, o sea tratar de construir un vínculo de igualdad entre la maestra, los docentes y las familias. Ese vínculo de corresponsabilidad todavía no está instituido y es algo que se trabaja, o que yo lo trabajo y lo señalo permanentemente y trato de no prestarme para esas demandas donde me piden 'andá, decile a la madre, amenazarla con esto, que SENAF o que'...". (Caso 10/AG, noviembre de 2019)

Finalmente, parecía pertinente poder resaltar la diversidad de cargos a los cuales las/os/es profesionales de Trabajo Social pueden asumir en la provincia de Córdoba, dentro del ámbito educativo y cómo logran manifestar en los relatos la lucha cotidiana para lograr en el ejercicio profesional ciertos grados de autonomía relativa a fin de no ser actuados por los contextos institucionales vigentes.

Mendoza: procesos de autonomía/heteronomía en el ejercicio profesional

A continuación profundizaremos el análisis cualitativo de las entrevistas de colegas, recolectadas en la provincia de Mendoza, en vista de poder identificar los procesos de autonomía y heteronomía en el ejercicio profesional de las/os/es trabajadores sociales en el campo educativo. El acceso a dicho campo profesional, puede ser a través de distintas funciones, como el cargo de supervisión, orientación social y docencia.

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, se observa que la mayoría de las/os/es profesionales entrevistadas/os/es, se encuentran desarrollando actualmente el cargo en Orientación Social (referencias OS), en escuelas secundarias de distintas localidades de Mendoza, ubicadas en zonas periféricas, rurales y con modalidad especial, lo cual nos permite conocer y descubrir las distintas poblaciones que habitan las escuelas, y las diversas problemáticas, necesidades y demandas que emergen en dicho establecimiento educativo. En vistas de acercarnos a distintas reflexiones y análisis.

Damos inicio, adentrándonos al cargo de orientación social, sobre el cual las/os/es entrevistadas/os/es mencionan que dichas funciones son ocupadas por diversas profesiones de la Ciencias Sociales, como psicología, minoridad, sociología y trabajo social, nombrada y detallada por una resolución de la provincia de Mendoza en el año 2007.

"...Las orientadoras sociales, tenemos funciones específicas por resoluciones. La resolución 507 establece todo lo que nosotros debemos hacer en la institución educativa". (Caso, 5/SOS y SE julio de 2020)

Si conceptualizamos a la autonomía retomando los aportes de Heler, M. (2001), quien menciona que el profesional toma los moldes que la sociedad le da, respondiendo a la ley que define su profesión como un campo profesional. Esta ley (su mayor o menor autonomía) es producto de las relaciones de fuerza que se fueron estableciendo en el proceso de profesionalización, y que han ido concretando la estructura del campo específico, siendo interiorizada por los miembros de la profesión en su formación y en la experiencia de su desempeño.

En cuanto al cargo de orientación social vinculado con las incumbencias profesionales, nos permite observar en distintos argumentos, que la formación que construye cada profesional del Trabajo Social, desde la academia, la experiencia personal y profesional permite elaborar posicionamientos éticos y políticos para intervenir.

"...Las orientadoras sociales es fundamental porque no hay otras que tengan nuestra perspectiva dentro de la escuela, porque a veces las psicólogas se acercan un poco más a nuestra perspectiva pero el abordaje por lo general es desde lo educativo, en cambio la trabajadora social tiene una mirada que va más allá de lo educativo, entonces eso es lo rico". (Caso, 5/SOS y SE julio de 2020)

"...Nosotros tenemos una formación para captar e incorporar en esas discusiones la voz del sujeto al que se define en la política. Por la formación que hemos tenido. Poder ver al sujeto, poder ver las dinámicas institucionales, poder tener estrategias de abordaje de conflictos, tener herramientas de desarrollos de planificación o de ejecución de programas, digo, tenemos una capacidad para poder generar condiciones de intervención". (Caso, 4/SOS junio de 2020)

"...Personalmente no lo comparto, porque me parece que es más específico, ejemplo: un sociólogo que me decía 'no puedo ir a un domicilio hacer una entrevista porque no sé cómo hacer la intervención en domicilio', o un técnico en minoridad que me decía 'no sé cómo hacer una entrevista'. Son cosas que para nosotros son específicas de nuestra intervención, de nuestra formación, de nuestro perfil, que son espacios que tampoco podemos estar cediendo, me parece". (Caso, 6/SOS julio de 2020)

En esta misma línea, cuyo capital ha sido adquirido en cuanto a la formación y experiencias, se puede observar en diferentes relatos la materialización de dichas intervenciones detallada en

los aspectos metodológicos y operativos del trabajo social, en las cuales se puede visualizar procesos de autonomía relativa, en el campo educativo.

"...Yo trabajo con los docentes para que puedan identificar distintos indicadores de vulnerabilidad, maltrato, abusos... Entonces el rol afectivo de contención afectiva del docente es enorme, es increíble cómo el docente que se compromete está tan atento a esos indicadores de maltrato o abuso, que años atrás no estaban tan atentos y estaban más centrados en lo educativo. Ahora se reparte el tiempo del docente entre lo educativo y lo socioafectivo..." (Caso, 5/SOS y SE julio de 2020)

"...En la escuela mi sujeto de intervención es el adolescente, son los estudiantes, pero en realidad, acompañamos y asesoramos a los equipos directivos, a los docentes y a los padres porque muchas veces me ha tocado trabajar con madres que transitan una situación de violencia de género, entonces eso también yo lo puedo hacer... Somos las que dentro de la institución armamos esa red interinstitucional. Como orientadoras sociales identificamos alguna situación de vulnerabilidad, articulamos con la institución que corresponde". (Caso, 5/SOS y SE julio de 2020)

"Trabajo para abordar situaciones de los estudiantes, eso me conlleva generalmente a una situación familiar. Trabajo mucho con colegas de otras instituciones, ya sean de desarrollo social, de salud, de otros ámbitos educativos de los ETI, de las áreas de niñez y adolescencia y por ahí también con psicólogos, con profesionales de salud mental porque muchos de nuestros alumnos se encuentran en tratamiento y situaciones o tenemos que comenzar un abordaje de salud mental que suelen ser psicólogos, psiquiatras, pero la mayoría son con colegas de otros ámbitos". (Caso, 6/SOS julio de 2020)

"...Y en algunos casos hacer vínculos con algunas organizaciones de la comunidad, donde está inserta la escuela, eso en algunos lugares donde la población que asiste es de alrededor de la escuela, como un tipo de zona semirural, podemos vincular con esas organizaciones y poder hacer algo juntos". (Caso, 6/SOS julio de 2020)

Estos fragmentos, nos dejan entrever las diferentes estrategias y acciones llevadas a cabo por las/os/es profesionales del Trabajo Social en pos de abordar las distintas situaciones que atraviesan las/os/es estudiantes, apelando a la construcción de redes interinstitucional para el trabajo conjunto o derivación de distintas problemáticas como situaciones de violencias de géneros, maltrato, abusos, patologías de salud mental, contención afectiva dentro de la escuela, además un trabajo de articulación con organizaciones sociales que se encuentran realizando una labor territorial y son parte del espacio tanto geográfico como político y cultural donde se ubica la escuela, percibiendo que son funciones directamente vinculadas a la especificidad de la profesión y que mencionan las/os/es colegas que puede definir, planificar y desarrollar con cierto grado de autonomía.

Al hablar de autonomía relativa, nos referimos a ciertas posibilidades de poder acceder y crear desde nuestras propias leyes, en donde allí entran en juego distintos capitales, en el caso de las/os/es colegas el poder llevar a cabo distintas intervenciones para garantizar diferentes derechos a las/os/es estudiantes. En términos de Bourdieu (2000): "Expresa el grado en que un campo social, es capaz de retraducir a su propia dinámica, a sus propios términos las demandas y coacciones externas" (p.83).

Así mismo, tomando a Castoriadis C. (1993), quien plantea que cuando se habla de autonomía se refiere a la capacidad de criticar el propio pensamiento, a la facultad de reflexionar, de regresar sobre lo que uno ha pensado y ser capaz de callar su ego desarrollando una ética

autocrítica. Una sociedad que se cuestiona a sí misma implica sí o sí la aparición de individuos capaces de cuestionar las leyes existentes.

A continuación retomaremos algunos fragmentos de las entrevistas, que nos permiten continuar observando procesos de autonomía relativa vinculados a garantizar o acercar el derecho de participación, de ciudadanía, de información a las/os/es estudiantes, visualizándose un posicionamiento en cuanto al enfoque de derecho y destacando el protagonismo juvenil.

“...Tenemos una participación importante en el trabajo de prevención, el trabajo en las aulas con los talleres, todo lo que tiene que ver con la defensa de los derechos. Yo trabajo muchísimo dentro de las escuelas con la autonomía progresiva, que los chicos conozcan sus derechos y acompañar a los adolescentes para que dentro de la institución se respeten sus derechos. Te hablo de la autonomía progresiva del código civil porque es un tema importante y nos costó muchísimo a las orientadoras sociales pelearla”. (Caso, 5/SOS y SE julio de 2020)

“...También estamos trabajando y potenciando los centros de estudiantes para que las demandas surjan de ellos, porque estamos en distintas generaciones, en distintas clases sociales, distintas miradas y muchas veces nos pasa en una institución que los profesores y los directivos dicen ‘mirá, el problema es el consumo de alcohol’ y en realidad te das cuenta que los chicos ven como problemático el maltrato en las redes sociales”. (Caso, 5/SOS y SE julio de 2020)

Poder identificar estas intervenciones en vinculación a generar espacios de reconocimiento hacia las juventudes, nos lleva a la reflexión que la autonomía se logra en relación con otras/os/es. Siguiendo a Heller M. (2005) que menciona que la autonomía se construye con otros, se conquista. Se produce cuando se habla de producción, propone que pensemos en un proceso, sí, significa producir productores de autonomía.

A su vez, dentro de los relatos observamos que las/os/es profesionales se encuentran atravesando distintos procesos de heteronomía, debiendo responder a directrices o mandatos de cada establecimiento educativo.

En este sentido Iamamoto M. (2003) plantea que: “La disciplina del Trabajo Social no posee los medios –técnicos y financieros– necesarios para el ejercicio profesional autónomo dependiendo de recursos previstos en los programas y proyectos de la institución que lo requiere y lo contrata, por medio de los cuales es ejercido ese trabajo especializado. Parte de los medios o recursos materiales, financieros y organizacionales necesarios para el ejercicio del trabajo son brindados por las entidades empleadoras. Es decir, que la heteronomía de los trabajadores sociales no solo está dada por su condición de trabajador asalariado sino que también moldea su inserción socioinstitucional en la sociedad. Por más que disponga de autonomía relativa para concretar su trabajo, para organizar sus actividades depende del Estado” (pp.81-82); como es el caso de las/os/es colegas en las escuelas.

El Trabajo Social en el ámbito educativo diariamente transita por procesos de heteronomía, que podemos identificar en los siguientes relatos:

“Con lo que es específicamente de la escuela, siempre hay que estar sujeto a lo que plantean desde supervisión, las líneas que se bajan de DGE. Supervisión las baja a la escuela, estamos sujetos a esa instancia de supervisión y un poco observados por parte de supervisión... la parte educativa, tiene como fuertemente arraigada el tema de la jerarquía, entonces todo hay que hacerlo por la vía jerárquica, en algunas instituciones es más flexible, en otras más

rígido". (Caso, 6/SOS julio de 2020)

"Nos demandan desde la parte educativa, sobre todo de las políticas, no ponen en gran medida en un lugar de control social y de asistencia...todo es denunciante, porque por todo nos piden hacer denuncia... aunque no es el objetivo de nuestra intervención, tenemos que tratar de orientar nuestra intervención hacia otro lugar pero la demanda viene por ahí generalmente, es lo que más pesa en las demandas que nos hacen en el trabajo". (Caso, 6/SOS julio de 2020)

"A mí me molesta esto de, pero esto es lo obligatorio, si bien en la intervención le tratamos de dar otra mirada, y salir de ese lugar, es lo que pesa siempre, es una cuestión, me parece, personal, pero si en las intervenciones en el tema de recursos o condiciones de trabajo, nos exigen entrevistas domiciliarias, que si vamos a las condiciones en las que hay que hacer hay diferencia, en lo escolar la forma de llegar al domicilio es arréglatelas, en otras entidades hay movilidad oficial, lo cual es un tema que nos tenemos que ocupar nosotras, de poner recursos propios y también se hace intervenciones más comunitarias o territorial, desde la escuela no es así, tenemos alumnos de lugares muy diversos entonces no se puede hacer intervención tan de estilo comunitario, veo diferencia". (Caso, 6/SOS julio de 2020)

"A muchos directivos también les cuesta entender que nosotros también tenemos una participación importante en el trabajo de prevención, el trabajo en las aulas con los talleres, todo lo que tiene que ver con la defensa de los derechos". (Caso, 5/SOS y SE julio de 2020)

A raíz de lo descrito, se logra visualizar que existen demandas concretas hacia la profesión del Trabajo Social, determinada y establecida desde las jerarquías, con escasez de recursos para concretarlas, lo cual nos permite visualizar cómo ciertos procesos de heteronomía, por un lado, dejan entrever que se encontrarían fuertemente enmarcados en condiciones de precarización en cuanto a lo laboral y por otro lado, un escaso reconocimiento de la profesión y el aporte que viene generando en el campo educativo.

En este sentido, los siguientes relatos nos muestran, que durante la experiencia profesional y años de antigüedad de las/os/es colegas en dicho campo profesional, han ido logrando poder romper con ciertas lógicas heterónomas en cuanto al ejercicio profesional.

"Al principio, cuando yo entré a la escuela, básicamente en muchas de esas escuelas, el rol, lo que se le demandaba al trabajador social era que hiciera visitas domiciliarias. Fue un trabajo bastante importante personal el que yo empecé a transitar en donde, primero empecé a explicar en las escuelas que no es una visita domiciliaria, es una entrevista domiciliaria, que es una herramienta de intervención, qué significaba que fuera una herramienta de intervención. Me decían 'vení tenés que ir a la casa de tal'. Entonces fue un trabajo despegarme de esa idea de las instituciones. Yo empecé a trabajar en las instituciones para que se dieran cuenta de que quien decide cuándo se hace una visita domiciliaria es el profesional, no el profesor, la preceptora o el director". (Caso, 5/SOS y SE julio de 2020)

"Hace unos años, le planteé a un director que quería que fuese a notificar a un alumno, a una familia, que el alumno por su irregularidad en las trayectorias, dejaba de ser alumno del establecimiento, o sea que no era más alumno regular. En ese momento le dije al director que esa no era mi función, si él quería lo que podíamos hacer es ir y dialogar con la familia, indagar, investigar y a partir de ahí qué opciones había para poder modificar la situación y que el alumno regresase a la escuela, pero no para ir y notificar, un ejemplo, a esto lo dialogué con muchos colegas". (Caso, 7/SOS julio de 2020)

Según Castoriadis (1994): “La autonomía es la capacidad de poner en tela de juicio las propias leyes de la existencia. Es la ruptura de la heteronomía. Los límites de la autonomía individual están dados porque esta nunca es posible si no coincide con la del conjunto” (p.192).

Dichos fragmentos permiten observar la capacidad de reflexión en cuanto a la dinámica escolar y la profesión, en donde entra en juego la negociación, dando cuenta de un proceso de disputa de la profesión en las escuelas.

Cabe señalar en este recorrido, que las entrevistas realizadas fueron en pleno contexto de pandemia, lo cual nos permitió visualizar el impacto de dicho contexto de crisis sanitaria en la dinámica escolar, en las funciones de las/os/es profesionales y destacar la creación de nuevas estrategias de intervención para acercarse a las/os/es estudiantes, el derecho a la educación, como a su vez, no perder de vista las distintas otras situaciones que también abordan y que transitan las/os/es estudiantes.

“Las nuevas demandas creo que está el desafío de poder hacer todo lo que hacíamos en la escuela de una forma virtual, ...en cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos de los chicos, hay unas diferencias terribles, entonces una de las demandas ahora es tratar de brindar recursos que en realidad nosotras no disponemos, o de ver la forma en que esos chicos accedan a lo mejor que se pueda de la educación con los recursos que tienen. Otras demandas tienen que ver con brindar información a las familias, a los alumnos sobre diversas situaciones, que han tenido mucha relevancia en esta situación de aislamiento, por ejemplo en situaciones de violencia de género, dónde acudir, cómo hacer una denuncia, la forma de poder acceder a los recursos económicos que se han brindado de Nación, situaciones de familias que no han podido continuar teniendo sus ingresos habituales”. (Caso, 6/SOS julio de 2020)

Dichos fragmentos, reflejan ciertas prácticas en torno a la autonomía relativa, frente al contexto de crisis mundial.

Comparación entre Córdoba y Mendoza

En este apartado nos centraremos en plasmar ciertas recurrencias y divergencias identificadas en ambas provincias, en relación a los procesos de autonomía/heteronomía en el quehacer profesional en el campo educativo.

En lo que respecta a las recurrencias, se logra identificar que tanto las/os/es profesionales de Córdoba como de Mendoza llevan a cabo procesos de autonomía relativa, vinculado por un lado a los aspectos metodológicos y operativos del Trabajo Social, como capital adquirido en el tránsito académico desplegados en las distintas funciones que ocupan en el ámbito educativo, que están sujetas a las condiciones objetivas, pero al mismo tiempo depende de la acción consciente de las/os/es agentes profesionales. En este sentido reconocemos que la autonomía intelectual del trabajo social está sostenida por una fundada formación teórica profesional y de experiencias.

Por otro lado, se observa además, que las/os/es profesionales con mayor antigüedad en distintos cargos, logran un posicionamiento en donde se deja entrever una disputa de poder en cuanto al ejercicio profesional que impacta en los procesos de autonomía relativa dentro y fuera de la escuela. Por su parte, siguiendo a Friedson (1978), complementa el concepto planteando como la posibilidad de las/os/es profesionales de controlar su propio trabajo, sostenida en parte por una ideología de pericia y servicio social, organizada a partir de un

conjunto de instituciones. De manera que una profesión es autónoma cuando es capaz de definir y transformar la esencia de su propio trabajo.

En la misma línea, cabe destacar que en ambas provincias independientemente del cargo que desempeñen las/os/es colegas disputan espacios institucionales logrando mayores grados de autonomía relativa a través del trabajo cooperativo con distintos actores institucionales, de cierta forma se expresa aquí lo planteado por Yago Franco (2007): “La autonomía no es una utopía. No es autismo, siempre involucra al otro y al colectivo social [...]” (p.33).

Asimismo, en cuanto a los procesos de heteronomía, en ambas provincias se visualiza que están enmarcados en un primer momento en los lineamientos normativos que a su vez habilita que las/os/es profesionales de Trabajo Social accedan al campo educativo laboralmente. Moldeando su inserción socioinstitucional en la sociedad, por más que disponga de autonomía relativa para concretar su trabajo, para organizar sus actividades depende del Estado, por eso, la institución no es un condicionante más del desempeño del Trabajo Social en las escuelas, sino que interviene como organizador de ese espacio.

En un segundo momento, la dinámica jerárquica dentro de la institución educación, desde los procedimientos burocráticos hasta el imaginario social respecto al ejercicio profesional y el desconocimiento del aporte de la profesión en dicho ámbito, tensiona el proceso de autonomía-heteronomía. En este sentido Danani (2007) plantea: “Las Ciencias Sociales construyen su autonomía (siempre relativa) en virtud también de una relativa especificidad, acto de delimitación que (re) construye su objeto de conocimiento, respecto del cual se atribuye autoridad” (p.193).

En relación a la divergencias, que se encontraron en dicho proceso de análisis de ambas provincias se puede observar lo siguiente: cuentan con resoluciones que habilitan al profesional del Trabajo Social acceder al campo educativo, en el caso de Córdoba contamos con la resolución del año 2009 de coordinación de curso que habilita a diferentes profesiones de las ciencias sociales asumir dicho cargo, con un concurso previo y requisitos burocráticos, en donde el profesional accede a trabajar a las escuelas desde ese rol de coordinación de curso no como profesional de Trabajo Social. Sin embargo, lo que plantea la resolución está directamente vinculado a las incumbencias profesionales, lo cual acá nos deja entrever el escaso nivel de reconocimiento profesional que se tiene en la provincia sobre todo porque son funciones habilitadas para otras profesiones y que al momento de pleno ejercicio de quien asume dicho cargo del ejercicio profesional, se le demandan tareas vinculadas directamente a la profesión, sin ser reconocida ni económica ni simbólicamente.

Por consiguiente, muchas veces se relaciona la intervención del Trabajo Social al uso y costumbres históricos respecto a las funciones que se esperan de la profesión y en este sentido la mayoría de los actores institucionales pueden hablar de lo social. Siguiendo a Aquín, N. (2012) considera: “El Trabajo Social y los trabajadores sociales estamos permanentemente heridos en nuestra autovaloración, en tanto ocupamos un lugar subordinado y muy vulnerable en el campo de las Ciencias Sociales, y no hemos alcanzado todavía el reconocimiento que creemos merecer” (p.4).

De esta manera, se constituye un campo de extrema tensión entre lo que nosotras/os/es consideramos que nos corresponde y lo que las/os/es otras/os/es están dispuestos a concedernos.

En Mendoza, a su vez se cuenta con una resolución desde el año 2007, que habilita el cargo de Orientación Social. Dicho rol se encuentra directamente vinculado con las incumbencias

profesionales del Trabajo Social, permite que las/os/es trabajadoras/es sociales puedan ser contratadas/os/es por la profesión y ejercerla como tal en dicho campo, permitiendo identificar por un lado, que dentro del campo educativo se puede posicionar cuanto a la defensa de las incumbencias y el grado de autonomía necesaria como profesional con capacidades para la toma de decisiones, lo cual nos permite ver diferencias con el caso de Córdoba donde predomina la docencia como ejercicio profesional.

Por otro lado, en cuanto a política pública se contradice, ya que mucho de este lineamiento que habilita al colega llevar a cabo el ejercicio profesional, se observa envuelto a ciertas lógicas jerárquicas que pone en evidencia el escaso reconocimiento profesional y laboral.

Algunas reflexiones finales

El logro de autonomía relativa se presenta como una conquista de las/os/es profesionales. Esta autonomía se construye a partir de las posiciones y posicionamientos en el espacio educativo, representando una configuración particular en cada caso. La heteronomía no solo está dada por las condiciones objetivas y subjetivas organizacionales de la escuela, sino también por los posicionamientos subjetivos de cada profesional en relación a su trayectoria en el campo y la posición que ocupa.

En los relatos de las/os/es trabajadoras/es sociales se reconocen mayores procesos de heteronomía en la escuela en relación a las representaciones sociales históricas sobre la intervención profesional, principalmente que solo se interviene en las estrategias a nivel familiar y asistencial, pudiendo participar desde el enfoque de protección de derechos juveniles, desde la participación estudiantil o programas de extensión, entre otros proyectos institucionales. Por otra parte, en los procesos de heteronomía profesional las/os/es entrevistadas/os/es reconocen que la condición de las/os/es trabajadoras/es sociales como personal técnico tiene dependencia de una relación jerárquica institucional, como así también de los procesos burocráticos en relación a la presentación y aprobación de programas.

Se observa a lo largo del análisis de entrevistas que la intención de construir performativamente el rol tiene como uno de sus objetivos fundamentales integrar una mirada que contemple a quienes han sido identificadas/os/es como las/os/es principales sujetos de la institución, las/os/es estudiantes, desde un rol protagónico. Desarrollar prácticas con un mayor grado de autonomía apunta a garantizar y/o ampliar derechos de las/os/es sujetos principales de la institución educativa, siendo este un objetivo ético profesional. Esta observación da cuenta de la importancia de que la institución educación contemple la especificidad profesional del Trabajo Social en el escenario escolar, posibilitando una ampliación de la mirada sobre lo educativo y habilitando un abordaje más complejo de las problemáticas que se presentan en este contexto.

En relación al escenario institucional, el tejido de cada escuela es particular y configura el entramado que habilitará cierto grado de autonomía relativa, interviniendo la estructura y jerarquías institucionales, las normativas vigentes, los consensos institucionales, cuestiones vinculadas a la condición de asalariadas/os/es de las personas que allí trabajan, los proyectos y objetivos institucionales. La sobrecarga laboral es un factor que atraviesa la heteronomía, dificultando el cumplimiento de objetivos y limitando las expectativas profesionales. La condición de asalariadas/os/es se presenta como una cuestión central en relación a la autonomía, ya que el pluriempleo y la precarización frecuentemente se presentan como obstáculos en el ejercicio profesional.

La comparación de experiencias entre Mendoza y Córdoba cristaliza la influencia de la normativa provincial al momento de insertarse en el espacio educativo. Mientras que en Córdoba las/os/es profesionales se incorporan mayoritariamente como docentes y coordinadores de curso, en Mendoza predomina la inserción en el cargo de orientadoras/es sociales. En el primer caso se trata de cargos que pueden ser ocupados por un amplio abanico de profesionales, donde están delimitadas funciones específicas de lo social. En el segundo la normativa vigente estipula las incumbencias profesionales del Trabajo Social dentro del campo educativo, dando cuenta de la relevancia que toma la normativa al momento de pensar los horizontes profesionales.

Las tensiones entre autonomía/heteronomía implican considerar que el Trabajo Social adquiere sentido y significado como profesión en el marco de relaciones sociales que se producen y reproducen dentro de una sociedad capitalista, colonial y patriarcal. Sandra Arito (2001) nos manifiesta que: “La institución como un nivel de realidad social que define cuanto está establecido. Se relaciona con el estado que hace ley y, desde este punto de vista no puede dejar de estar presente en los grupos y las organizaciones institucionales. A modo de ejemplo, la institución educación define las condiciones y requisitos que deberán cumplir quienes deseen ingresar a establecimientos escolares de diferentes niveles” (p.9).

La construcción de políticas públicas educativas se encuentra pensada y diseñada bajo criterios sociales y políticos. En este sentido, el reconocimiento de nuestra sociedad según los criterios explicitados en el párrafo anterior (capitalismo, colonialismo y patriarcado) son infranqueables a la hora de pensar críticamente la política educativa. Además, para el horizonte de garantía de derechos dentro de las escuelas cobra particular importancia la introducción de criterios sociales en un contexto de pobreza estructural agravada por la pandemia. Por ejemplo, en el caso de la provincia de Córdoba, la ausencia del Trabajo Social como tal en escuelas, nos da una pauta de que no habría una mirada social de la educación, que en Mendoza exista una normativa que habilite la presencia de la profesión y su ejercicio brinda otras posibilidades para continuar la disputa dentro del campo, que habrá que continuar dando hasta impactar en las mismas políticas.

Bibliografía

- Aquín, N. (2012). *“La mano izquierda del Estado. El caso del Trabajo Social”* 1 Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social .U.N.C.
- Aquín, N.; Custo, E. y Torres, E. (2012). *“El problema de la autonomía en el Trabajo”*.
- Arito, S. (2001). *“El análisis organizacional e institucional como herramienta para la formación académica y la intervención profesional”*. Ponencia presentada al XVII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Perú.
- Bourdieu, P. (2000). *“Los usos sociales de la Ciencia”*. Buenos Aires. Nueva Visión 2000.
- Castoriadis, C. (1993). Publicado por la FFYL de la UNAM, a propósito de su visita a México en. Corresponde al diálogo que el teórico libertario griego entabló en una de sus conferencias, y que fue transcrito y traducido por Enrique Hulz Piccone, docente del Colegio de Filosofía de la FFYL.
- Castoriadis, C. (1994). *“Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto”*. Barcelona: Edición Gedisa.
- Custo, E. y Lucero. (2009). *“La construcción y conquista de autonomía. Poner en juego la subjetividad contemporánea de los trabajadores sociales”*. Revista Escenarios Año 9 Nro.14. Ed. Espacio.
- Danani, C. (2007). *“Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano”*. KATÁLYSIS v. 9 n. 2 jul./dez. 2006 Florianópolis SC 189-199. Extracto del cuaderno de jornadas 03, Diálogo con Cornelius.
- Freidson, E. (1978). *“La profesión Médica. Un estudio de sociología del conocimiento aplicado”*. Ed. Península. Barcelona.
- Heler, M. (2001). *“La reflexión ética como recurso”*. En Conciencia Social. Nueva época. Año 1 Nro.
- Heler, M. (2005). *“La producción del conocimiento en el Trabajo Social: revisión crítica de sus condiciones de posibilidad”*. Jornadas de Investigación. La investigación en Trabajo Social en el contexto latinoamericano. Lema: ‘Producción de conocimiento y debate público: Sentido, tensiones y apuestas. Facultad de Trabajo Social-UNER.
- Iamamoto, M. (2003). *“El Servicio Social en la contemporaneidad y Formación profesional”*. Trabajo. Brasil Cortez.
- Netto, J. P. (2002). *“Reflexiones en torno a la “cuestión social, en Nuevos escenarios y práctica profesional – Una mirada crítica desde el Trabajo Social”*, Argentina. Editorial Espacio.
- Roldán, F. R y Tramontana, M.F. (2018). *“¿Educación heterónoma o educación para la autonomía? Una elección vital para la humanidad”*. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Sociales- Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- Yago, F. (2007). *“Insignificancia y Autonomía”*. En el libro Insignificancia y Autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis. Coordinadores Yago, Franco –Héctor. Freire y Miguel, Lotreti. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Capítulo 7

Nos posicionamos para intervenir en el ámbito educativo. Comparando testimonios

Molina, Gisel⁴³ y Frontera, Evangelina⁴⁴

Introducción

Nuestra participación en la investigación “Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía”, pretende arrojar luz sobre las demandas de intervención, que realizan las instituciones: escuelas públicas, hacia la disciplina de Trabajo Social y sus relaciones con la posición/posicionamiento de los profesionales ante la intervención y sus aportes a la construcción ciudadana de las/os/es sujetos juveniles. El foco en intervención se nos presenta a partir del trabajo realizado en el marco de los anteriores proyectos de investigación: “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos” (2016-2017). “Participación juvenil en relación a derechos: Impactos en Proyecto y Cultura institucional de las escuelas públicas”. (2014-2015).

En este sentido, es fundamental reconocer que el sistema educativo argentino ha formado parte fundamental de los mecanismos normalizadores dentro del patrón de poder colonial moderno para Latinoamérica. En la cultura y tradiciones escolares, elementos patriarcales y heterosexistas operan como condicionantes de las acciones y prácticas que se despliegan dentro de este escenario escolar. Esto lo observamos en las dificultades y/o resistencias en la

43 Licencia en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Adscripta a la Investigación: “Intervención Social en el campo educativo: ampliando ciudadanía”. Trabajadora Social en el Ministerio de la Mujer de la provincia de Córdoba. Militante feminista en Organización Social en las luchas contra las violencias de géneros.

44 Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Maestranda, en la carrera de Maestría en Trabajo Social, con mención en Intervención Social Facultad de Ciencias Sociales UNC. Adscripta en la Cátedra: Educación y Políticas Públicas desde el año 2017 a la fecha, de la Carrera de Trabajo Social-Facultad de Ciencias Sociales. Ayudantía, en el proyecto de equipo de Investigación: “Intervención Social en el Campo Educativo: Ampliando Ciudadanía”, Facultad de Ciencias Sociales, desde el 2018 a la fecha. Equipo técnico, en Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el Programa Convivencia Escolar.

real aplicación de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.

Podemos decir que el objeto de intervención y la problematización de núcleos teóricos, en la historia del Trabajo Social en su desempeño en las instituciones, se han encontrado relacionados con el contexto sociopolítico. Siguiendo a Montañó (2000) y Rozas Pagaza (2001), en nuestro país se relaciona con la aparición de la cuestión social y el reconocimiento del Estado en sus responsabilidades ante esta.

En palabras de Acosta, Buongiorno y Fernandez (2008) los principales requerimientos a las/os/es profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo han tenido que ver con deserción escolar, inclusión, permanencia y terminalidad educativa, problemas de aprendizaje, de convivencia escolar, entrega de recursos materiales y atención a situaciones de violencia familiar. A su vez, Amilibia (2017) destaca una amplia gama de demandas, de control social, de asistencia, de orientación, de intervención, de ética, de escucha, de derechos y de vulneraciones, de problemáticas, de esfuerzos y de cansancios, de exclusiones e inclusiones, de normas y de disfrute, de gratificaciones y de costos (Cátedra Teoría, Espacio y Estrategias de Intervención IV). Las demandas de las investigaciones que anteceden a esta han sido aquellas vinculadas a la participación y agremiación estudiantil, a la implementación de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral y al derecho a un ambiente equilibrado.

Nos preguntamos entonces, frente a esta sostenida y progresiva marca asistencial dentro de los escenarios escolares como así también la emergencia de diversas problemáticas sociales que atraviesan a estos: ¿qué márgenes existen o cuáles es posible construir para una la reflexión teórica, ética y política al interior del campo que posibilite la concientización y articulación real con lo territorial, con la organización popular y comunitaria?

Las intervenciones institucionales, para nuestro caso educación, son orientadas por las políticas sociales vigentes, las cuales a su vez expresan tipos de Estado, modelos de desarrollo y visiones de sujeta/o y sociedad que los modelos sustentan. En términos de propuestas de las/os/es profesionales podemos señalar que deben ser las/os/es jóvenes quienes se configuren en actores protagónicas/os de dichas políticas públicas y no simples destinatarias/os/es, la necesidad de recuperar y reconocer sus voces y contextos particulares entendiendo y problematizando un contexto macro, la importancia de aportar en los procesos de construcción de nuevas subjetividades y ciudadanía.

En otras palabras, la educación depende de un momento histórico en el cual se desarrolla un tipo de Estado particular con su régimen político, económico, social y cultural particular también.

En esta línea, y en el marco de nuestra investigación, intentaremos realizar un análisis y comparación de las intervenciones profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo entre la provincia de Mendoza y Córdoba teniendo como eje central la demanda de la política pública educativa y de los sujetos de la intervención a la disciplina Trabajo Social en los escenarios escolares y su relación con: la posición/posicionamiento del profesional ante la intervención y los aportes profesionales a la construcción ciudadana desde la mirada de las/os/es sujetos juveniles.

En un primer momento, nos resulta necesario dar cuenta a grandes rasgos sobre cuáles son las demandas que dan marco a dichas intervenciones, y desde dónde es posible visualizar el lugar que ocupa el profesional y su posicionamiento a construir dentro de dicho escenario.

En este sentido, y a partir de la lectura de las entrevistas a colegas, fue posible identificar que

en su mayoría las demandas en ambas provincias estuvieron y están ligadas específicamente a la gestión de recursos económicos/materiales frente a las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y habitacional, profundizándose aún más en contexto de pandemia. Colegas mencionaron el realizar visitas domiciliarias con el fin de acercar módulos de alimentos, mobiliario como colchones y relevar el acceso a computadoras y/o internet de las familias para que jóvenes y niñas/os/es realicen las correspondientes clases virtuales. También estuvieron aquellas ligadas a la convivencia escolar, la inclusión, permanencia y terminalidad de las/os/es estudiantes en el sistema educativo. Sin embargo, y en menor medida, las mismas también giraron en torno al abordaje de situaciones de violencia entre pares, de género/familiar, y la participación/agremiación juvenil vinculados al trabajo con la comunidad.

"...En general la demanda suele ser definida por asistencialismo, suele ser definida porque somos los que nos dedicamos a generar condiciones asistenciales, compensatorias, ante situaciones de crisis... Hemos desarrollado proyectos que tenían que ver entre lo pedagógico y generar situaciones recreativas diferenciadas para el sostenimiento de los alumnos... La resolución de los conflictos no solo trabajo con conflictos entre alumnos y con las familias, sino muchas veces intervengo en situaciones de conflictos con los docentes. He tratado de no quedarme atada a algunos procedimientos como por ejemplo los procesos administrativos de los abonos escolares, eso lo hace otro actor institucional" (L.C.S. 2020. Colega entrevistada, Mendoza).

"...Trabajando con situaciones emergentes, y allí en plena pandemia fue salir con todas las precauciones, a alguna familia se le había llovido la casa, se le había caído media casa, buscar recursos, llevar recursos, por solicitud de becas, los citó a la escuela, y en algunos casos, entrevistas domiciliarias. Ver qué hacer con los estudiantes que no tenían computadoras, que no tenían acceso a internet; por otro lado, yo ya tenía una demanda antes de la pandemia de 96 familias que estaban solicitando becas... esta situación se implicaba o influía también en las situaciones de desigualdad social ya existentes en la escuela, donde este estudiante que además no tiene computadora está inserto en una familia cuyo padre seguramente está desocupado, donde hay hacinamiento, donde tienen que compartir, también por ejemplo por una situación de violencia, el primer registro tiene que hacerse con el equipo directivo y el equipo directivo es quien se comunica luego con el servicio de orientación. Esto puede estar detectado por preceptores, por profesores, por ordenanzas, personal no docente, es cuando detectan alguna situación de vulnerabilidad en estudiantes. Ya sea económica o de alguna situación de violencia intrafamiliar, que son las menos". (M. A. 2020. Colega entrevistada, Mendoza)

"...Se me pide el trabajo con las familias: ´bueno, vos que hablas con las familias, que sabés´ eso es constante... Apagar los fuegos, desde la gestión de recursos económicos, más eso de ´vos sabés de una familia que le haga falta una caja PAICOR, se ha armado roperos comunitarios´... Hago el seguimiento de la asistencia a los pibes... Hubo una época en que vos llamabas a los CPC y podías hacer nexo desde ahí con las familias, pero a veces te ves también burocráticamente inválido en eso, si no es la dirección la que llama, vos directamente a veces no podés estar llamando; el sistema educativo tiene eso, existe mucho el reconocer la autoridad del otro, eso a veces invalida un poco, o te pone trabas... Es importante dar un poquito más de autonomía quizá. He propuesto proyectos de medio ambiente, no se ha podido". (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba).

Es visible en el caso de la colega de la Provincia de Córdoba, se le exige al profesional trabajador/a social, en su rol formal de coordinador/a de curso y/o docente, responder a demandas vinculadas al trabajo con familias, asistencia, acompañamiento a estudiantes, acceso a recursos materiales, apoyo, etc. Tal como dijimos antes, el dar respuestas a aquellas problemáticas ligadas a la cuestión social. Sin embargo, dichas intervenciones realizadas están

ligadas directamente a su perfil de trabajador/a social el cual no es reconocido formalmente por la institución educativa, quien la/o/e emplea como coordinador/a de curso y/o docente.

Sostenemos que el campo problemático del Trabajo Social, en sus dispositivos de intervención social dentro del campo educativo, suele verse sesgado por ciertas demandas. Si bien se habilitan intervenciones las mismas quedan reducidas, es decir, cuando se intenta reconstruir la demanda a partir de una estrategia teórico-metodológica de intervención, se visualizan límites institucionales que impiden su pleno desarrollo.

Si bien se observa, que generalmente dichas demandas se caracterizan por intervenciones de corte asistencial, en ciertos ámbitos educativos, y específicamente en la provincia de Mendoza podemos decir que las mismas lograron y/o intentan ampliarse hacia la problematización de otros aspectos de la cuestión social ligadas a lo ideológico, ético, político en términos de ampliar el sentido de justicia social. Nos referimos específicamente al acompañamiento de procesos y/o proyectos vinculados a la construcción de subjetividades y/o ciudadanía teniendo como actor protagónico a las/os/es estudiantes, tal como lo mencionan las colegas.

“Empiezo a trabajar con el centro de estudiantes... trabajando otros roles justamente de construcción de ciudadanía. Trabajando también el derecho que tienen a participar en una organización y ampliando otros espacios de participación estudiantil. Una apertura también de la comunidad educativa para mirar a la trabajadora social de otra forma. O sea, no era solamente las becas, no era solamente la persona que iba, la familia que iba a buscar becas, sino también la posibilidad de trabajar con adolescentes desde otro lado. La pandemia fue un momento bravo porque fue interpelarme lo asistencial, y desde allí dije ‘bueno, esto es necesario, es una situación de emergencia y desde esta situación de emergencia también hay que responder con esto’. Pero en esa, como en cada intervención, una crea subjetividades, da lugar a subjetividades también, en cada nota hacia las familias y hacia la institución, detrás estaba el marco de derechos”. (M. A. 2020. Colega entrevistada, Mendoza).

“...Insisto en la profundidad de nuestra mirada y de nuestros modelos de intervención, la capacidad para hacer el diagnóstico y para generar acciones diferenciadas de acuerdo a las problemáticas que tenemos como trabajadores sociales, le genera al sistema educativo una intervención o una profundidad en las formas de acción que creo que no es casual, que en Mendoza supóngase que todas las escuelas secundarias tienen un orientador social de base de estudios trabajador social, es una de las provincias que mayor profundidad tiene en las medidas”. (L.C.S. 2020. Colega entrevistada, Mendoza).

En algunos casos, en la provincia de Córdoba, la/el/le trabajador/a social ejerce sus funciones en el marco de su rol formal y reconocido de coordinador/a de curso y/o docente, y no en su rol como tal.

“...Sí me gustaría a veces llegar más a lo comunitario... uno no llega al barrio, la familia no llega al cole, hacemos mucha agua ahí... Más de una vez, a veces, yo he tenido que escuchar ‘vos no sos trabajadora social, acá sos la coordinadora de curso’. No, yo soy la coordinadora de curso y soy trabajadora social y ahí estoy en esa lucha”. (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba).

Consideramos que al quedar permeadas las intervenciones por la dimensión ética-política, las mismas entran en tensión. No implica un mismo sentido para la institución escuela que la/el/le profesional se limite a cumplir su rol de gestor/a de recursos económicos a cuando intenta trascender dicho rol, es decir aportar a la problematización de aquellos aspectos, tal como lo dijimos anteriormente, ligados a la construcción de subjetividades y ciudadanía.

Sostenemos que, como trabajadoras/es sociales, la disputa al interior de las instituciones educativas no se limita específica y sencillamente al quehacer profesional, sino también al reconocimiento y legitimación de ese quehacer en términos éticos-políticos; sin dejar de señalar que es en dichos planos donde se pone en juego, desde el ejercicio profesional, la posibilidad real de la construcción de ciudadanía en los escenarios escolares.

"...Los modelos de intervención que muchas veces el sistema educativo tiene como dinámicas son excesivamente endogámicas y los modelos de intervención están definidos por esa acción endogámica, entonces, la acción está dada por lo que te pide una norma o lo que te pide en ese sistema jerárquico el director, el supervisor, las autoridades escolares, etc., etc., y el sujeto central de la política pública es parte de, es tenido en cuenta solo para responder al requerimiento de las autoridades, y me parece que en eso el Trabajo Social produce una ruptura poniendo efectivamente en el eje de intervención al sujeto real". (L.C.S. 2020. Colega entrevistada, Mendoza)

A diferencia de Córdoba, en la provincia de Mendoza si bien la/el/le profesional también se desempeña como docente, no así como coordinador/a de curso; también es parte del equipo orientador de la institución educativa, es decir y tal como lo define la política pública, desempeñándose específicamente en su rol de orientador/a social. Lugar que entendemos le posibilitará disputar en otros sentidos la legitimación y reconocimiento de la profesión. Sin embargo, las/os/es colegas visualizan que aún queda mucho por recorrer en relación a este aspecto, identifican que no en todas las instituciones educativas se trabaja de igual modo, existen limitaciones y juegos de poder entre los diferentes actores, inclusive siendo el profesional parte del equipo orientador.

"...Si bien ha habido un avance de la necesidad de la intervención más clara de los trabajadores en la definición de políticas públicas, mayormente el esfuerzo depende de nosotros, de poder estar presentes, de poder hacer escuchar nuestras voces y nuestros distintos puntos de vista, creo que todavía falta un gran camino por recorrer para que las políticas públicas se den cuenta de la necesidad de los profesionales del trabajo social. En función ya de cualquier orientador social, creo que tenemos un limitante importante, Creo que estamos muy encasilladas en algunos roles y que me parece que ese es uno de los desafíos más importantes que tenemos y no solo desafíos, sino responsabilidad ética y profesional de quienes ejercemos el Trabajo Social en las escuelas, de ir marcando un trabajo y modelos de intervención donde podamos también mostrar la diferencia de nuestros aportes... Como que somos una profesión que debemos estar como demostrando siempre nuestro perfil profesional". (L.C.S. 2020. Colega entrevistada, Mendoza).

Entonces, nos preguntamos ¿en los escenarios escolares, se significa de igual modo –en términos materiales y simbólicos– la existencia de un profesional Trabajador/a social en su rol como tal, a que dicho profesional cumpla la función de coordinador/a de curso y/o docente? Ahora bien, si se desempeñara como tal ¿sería reconocido y legitimado su quehacer en su totalidad?

Sostenemos son estas demandas las cuales nos van delimitando y marcando nuestra posición profesional en dicho escenario particular: la escuela, y en ese entramado, la necesidad de problematizar y evaluar cuáles son los márgenes de autonomía para la construcción de un posicionamiento que aporte a los procesos de ciudadanía, se torna fundamental.

"En el rol de coordinadora de curso, podés acompañar a los estudiantes y a las estudiantes como en su trayecto en la escuela, sociopedagógico que claramente lo pedagógico a veces queda totalmente anulado por lo social... Han habido situaciones de salud, se hace difícil

realmente ver que lo pedagógico esté logrado... A veces hay un acompañamiento más claro, otras veces no, depende mucho de cómo sea la mirada de la gestión (...). La función social que a veces uno tiene como profe es muy difícil... sigamos poniendo un parche como estamos haciendo... Uno no está exento de lo social, del acercarse, en la materia que doy al ser una materia (Formación para la vida y el trabajo) te permite llegar mucho a los niveles más sociales de los chicos, de sus historias familiares, de sus biografías escolares". (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba)

En este punto, tanto en Córdoba como en Mendoza se observan barreras y/o invisibilizaciones en relación al ejercicio profesional cuando lo pedagógico, lo social, lo ético y político exigen entrar en diálogo y ser mirados/abordados de modo integral, ya que entendemos implicaría poner en tensión la estructura verticalista y/o adultocéntrica característica de la institución educativa. En esta línea de análisis, sostenemos que en los escenarios escolares se pondrían en juego tres cuestiones: a) aquello que la política pública educativa le solicita al Trabajo Social como disciplina y su relación con los espacios –escenarios escolares– que las organizaciones-escuelas están dispuestas a habilitarle al profesional; b) Las posiciones y posicionamientos de la/el/le profesional en función de lo que la organización escuela le demanda –y que no necesariamente condice con la propuesta laboral–, y la responsabilidad profesional ético-política en la definición y ejercicio de su proyecto profesional; c) La mirada de las/os/es sujetos (las juventudes) sobre el quehacer del Trabajo Social concomitante con la construcción de ciudadanía.

"...Las estudiantes me propusieron para acompañarlas en la comisión de mujeres que formaron junto con otras mujeres de los centros de estudiantes de los colegios de la universidad. Allí hubo una resistencia de parte, en general, de los equipos directivos, Ahí hubo una tensión y ahí se empezaron a hacer una serie de acciones para neutralizar este empoderamiento de las mujeres, de nuestras mujeres, de la comisión de mujeres, y se fue desdibujando". (M. A. 2020. Colega entrevistada, Mendoza)

Al respecto, la mirada de los derechos humanos, sociales, políticos, reproductivos, ambientales, permanecen condicionados por los espacios institucionales en los cuales los sujetos intentan además operar a la hora del acceso a los mismos; y es precisamente en el acceso a estos derechos que muchas veces, encuentran resistencia por parte de la institución y sus organizaciones respectivas.

En esta línea, también sostenemos que los protocolos de actuación característicos de las instituciones educativas, no cumplen una función menor. Tanto en Mendoza como en Córdoba las intervenciones profesionales son delimitadas por los mismos. Sin embargo, se observan diversas estrategias por parte de las/os/es profesionales a fin de ir más allá de la demanda lineal y de corte asistencial que plantea la institución escuela, ligada a un fuerte imaginario social respecto a la disciplina del Trabajo Social. En contexto de pandemia los escenarios escolares debieron reinventarse y generar inclusive nuevas formas de vinculación entre los diferentes actores.

"Hay una ordenanza, una ordenanza vieja del '88 que define cuáles son las tareas, las actividades y las funciones de la trabajadora social, trabajador social en los servicios de orientación. Las actividades que allí están descritas son las que hago, pero también he tenido la posibilidad de poder definir yo qué actividades realizar y que me digan ok, como por ejemplo la realización de proyectos, una disposición para que haya un área de extensión dentro de la escuela, se va consensuando con el equipo directivo. Yo les sugiero qué y el equipo directivo me da el ok" (M. A. 2020. Colega entrevistada, Mendoza).

“Tenemos como un protocolo de acción nuestro, eso lo tenemos, sí, eso hay, como lineamientos claros, hay roles generales de lo que hace al coordinador de curso, y obviamente que cada uno está teñido con la política educativa que haya en la escuela”. (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba)

A diferencia de Mendoza, en Córdoba, como vimos anteriormente, al estar sujeta la función solo como coordinador/a de curso y/o docente se identifican otras complejidades y disputas, por ejemplo vinculadas a las otras profesiones y/o a los diferentes modelos de gestión.

En entrevista con una de las colegas fue posible visualizar una diferenciación respecto a la profesional del área de psicología al momento del desarrollo de intervenciones conjuntas. Nos surge entonces el interrogante de que ¿si la posibilidad de legitimación y autonomía de dicha profesional solo podría estar ligada a la modalidad de contratación formal de la disciplina dentro de los escenarios escolares? ¿O tiene que ver además de cuál sea la profesión específicamente? Y en ese sentido también ¿qué implicancia tiene al respecto el posicionamiento de la gestión directiva del momento?

“La psicóloga trabaja sí o sí a la par conmigo, en eso nos sostenemos mucho, hemos tenido que poner juntas el cuerpo y decir ‘somos un equipo técnico’, no ‘no, vos sos la coordinadora de curso y ella es la psicóloga’. Yo he estado coartada en eso en varias oportunidades, y ella, la psicóloga, ha tenido más posibilidad, lo puede dejar asentado en acta, qué se sugiere a la familia y yo en algunos aspectos lo he visto más coartado. A veces está eso ¿quién lo dice? ¿vos lo decís? no, no, junto con los profes decimos que...y a veces se trata de eso, de decir ‘somos este equipo el que lo dice’. Por lo menos te da fuerza, porque a veces eso, la soledad, y más cuando no hay una gestión que pueda”. (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba)

Retomando lo construido en la categoría analítica “Posición y posicionamiento de las/os/es Trabajadoras/es Sociales” podemos observar cómo la intersección entre las jerarquías formales, representación social en torno a nuestra labor y las demandas concretas que llegan, se pueden o no potenciar intervenciones desde el enfoque de derechos atendiendo la complejidad de lo social. Se intenta ubicar al Trabajo Social en un lugar pasivo configurándose en un/a técnico/a que ejecuta las directivas establecidas por el organigrama jerárquico e implementa programas del Estado Nacional (Acosta; Buongiorno y Fernández 2008).

La/el/le trabajador/a social está situada/o/e en un espacio y un tiempo determinado, en tanto práctica social, está estructurada/o/e por su situación macro estructurante, pero es al mismo tiempo resultante de la acción de sus agentes profesionales. Por lo tanto, es sujeta/o activa/o, producto y a la vez productor/a, vale afirmar que nuestra práctica profesional concreta es producto tanto de las estructuras donde se inscribe, como de la acción consciente de sus agentes (Eq. investigación en construcción de categoría analítica Posición y posicionamiento de los/as Trabajadoras/es Sociales. 2019).

“...A este nene a principio de año se le murió un tío. En mayo un primo de él se suicidó a las cuatro de la mañana, se pegó un tiro en medio de la plaza, un sábado a las cuatro de la madrugada. Y en julio se murió una hermana de él. Y Lucas vive con esa realidad, con esas angustias. No hubo un maestro integrador para ninguno de los dos, no hubo un acompañante terapéutico para ninguno de los dos. No hubo. El psicólogo puede ser un poco y demás, pero esos chicos son grandes, y hay que trabajar con eso porque si no esos pibes fracasan al toque”. (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba)

En este fragmento de entrevista de la colega de Córdoba, vemos cómo logra registrar la densidad compleja de la vida cotidiana de uno de sus estudiantes y resignifica la funcionalidad

de la escuela. Esta capacidad de poner en contexto situado las acciones de las/os/es sujetas/os con lo que trabajamos es una capacidad que inserta el Trabajo Social dentro de los espacios escolares, tiene que ver con una comprensión situada de las demandas que llegan.

Existe un contexto tanto macro como micro, que puede tanto habilitar como obstaculizar dichas lecturas y futuras intervenciones. Contextos que, a su vez, van construyendo determinadas y diversas concepciones y representaciones de la/el/le trabajador/a social.

Al respecto, colegas tanto de Mendoza como de Córdoba refieren:

“Hay una mirada o una concepción instalada en las instituciones educativas como el visitante, del visitador social, como que los trabajadores sociales, nuestra referencia es que somos los que visitamos a las familias en la casa. Y yo creo que esa tiene una doble responsabilidad, me parece que es una responsabilidad nuestra en lo profesional que tenemos que instalar más, generar más...esto que decía en otra pregunta recién, en otro audio, una responsabilidad profesional de marcar bien cuál es nuestro perfil y cuáles son nuestras formas de intervención”. (L.C.S. 2020. Colega entrevistada, Mendoza).

La escucha activa, las posibilidades de incorporar las experiencias y la afectación de las/os/es sujetas/os con lo que se trabaja dentro de la escuela habilita la promoción de una adherencia no solo al dispositivo específico puesto en juego sino con la institución en general.

En palabras de una de las entrevistadas:

“Es el Trabajo Social como ciencia que interpreta la realidad y genera condiciones de acción sobre ella, se convierte nuestra profesión en una de las acciones más interesantes para cambiar todas las miradas más profundas de la escuela. Nuestra profesión permite generar condiciones de un abordaje más integral de la trayectoria escolar de los chicos”. (L.C.S. 2020. Colega entrevistada, Mendoza).

Es posible inferir también en este sentido, que tanto para las colegas de la provincia de Mendoza como de Córdoba, las/os/es estudiantes se constituyen en las/os/es sujetos principales de dicho escenario escolar y no simples receptoras/es de la política pública. Sin embargo, no dejan de identificar obstáculos al momento de garantizar en sentido amplio sus derechos, particularmente en la provincia de Córdoba. Es así entonces que, sea cual sea la posición/rol que ocupen, se encuentran en la tarea de co-construir un rol activo de dichas/os estudiantes en las dinámicas institucionales, desarrollando estrategias que los reconozca como tales, como sujetos de derecho.

En el caso de Mendoza:

“...Haber, y quiénes demandan, te había dicho profesores, y también estudiantes, que tienen realmente un rol protagónico porque son ellos quienes demandan también la construcción de proyectos, de hecho, como están configurados ahora los proyectos, es una co-construcción, y ahí este sujeto es activo y son ellos los que demandan ‘queremos hacer este proyecto, queremos ver’. Y allí se ve claramente quiénes son los sujetos principales de estas políticas socioeducativas también, que son estudiantes, que son los que reciben estas políticas educativas pero también las resignifican porque ellos tienen un rol fundamental y participan. Yo suelo ponerme siempre en rol de aprendizaje, y aprendo tanto. Aprendí, estoy aprendiendo, ellos me empezaron a introducir en el tema del feminismo, de las masculinidades, y me dejó sorprender. Entonces, allí quienes son sujetos de estas políticas socioeducativas son los

sujetos principales". (M. A. 2020. Colega entrevistada, Mendoza)

En el caso de Córdoba:

"Participación juvenil, no, son casi inexistentes, la mayoría de las veces que se presenta la palabra de los chicos en espacios de decisiones, la tarea es de los docentes o del equipo técnico, o los mismos directivos a veces se hacen eco de lo que los chicos le plantean, pero no, no están instituidos, no hay centros de estudiantes, no hay grupos de jóvenes. O sea, que no es un sistema que vaya aggiornándose a la realidad que tengan sus estudiantes, van siendo como problemáticas, porque no se lo considera como problema sino como temas que van apareciendo, como algún tipo de demanda de algunos alumnos y que de acuerdo a la conducción de la dirección dice 'sí, bueno lo podemos acomodar, si bueno no'". (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba)

Es en esta línea que entendemos a su vez, que desde dichos escenarios escolares y desde la comunidad de adultos específicamente, se construyen históricamente representaciones y concepciones del "ser joven", y por ende del "ser joven estudiante".

"Muchas veces a veces ha sido lo pedagógico... '¿por qué no aprende, por qué?'. No sé si es porque realmente está interesado en porqué no aprende, o es para que veamos, hagamos un informe, burocracia que vos decís... o algo conductual, porque a veces justo coincide que la conducta de ese pibito, de esa pibita, es tremenda e hizo sonar a media escuela y media escuela lo hizo sonar, se peleó y ni hablar cuando andan con temas de adicciones también". (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba).

Es importante considerar a las juventudes como "portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los diferentes espacios sociales" (Duarte Quapper 2000, p. 71). Dentro de ese riquísimo abanico de juventudes, estas van conformando sus correspondientes subjetividades, es decir modos de ser, sentir, pensar, querer y actuar.

"Tenemos una formación que nos permite poder ver al sujeto, poder ver las dinámicas institucionales, poder tener estrategias de abordaje de conflictos, poder planificar, tener herramientas de desarrollos de planificación o de ejecución de programas. Tenemos una capacidad como para poder generar condiciones de intervención que sean sumativas en las instituciones(...). El formar ciudadanos tiene necesariamente que implicar no solo competencias pedagógicas sino competencias sociales fundamentales donde ese ciudadano necesita hoy en día herramientas muy complejas para poder garantizar el cumplimiento de sus derechos en una sociedad tan compleja". (L.C.S. 2020. Colega entrevistada, Mendoza)

Se torna fundamental entonces, tal como plantea Matus (1999) realizar una reconstrucción interna de todas las voces institucionales y no tomar simplemente la demanda institucional, de lo contrario se caerá en cierto absolutismo, negando la posibilidad de conocer la situación de modo completo.

"Poder definir alternativas de intervención ligadas no solo con procesos pedagógicos sino con el análisis de procesos sociales, políticos y de incorporar esta relación sociedad-escuela que me parece que es uno de los roles fundamentales de nuestra profesión". (L.C.S. 2020. Colega entrevistada, Mendoza)

Es así, como en tal escenario nos importa posicionarnos sobre el planteo de Kessler (1996) quien ha profundizado en la idea de proceso de preparación para aprender el rol y el ejercicio

efectivo de la ciudadanía, explicando que la ciudadanía es una “intervención social que exige un saber político que se gesta en la práctica de reflexionar sobre ella” (p.131).

Asimismo, retomando los aportes de Aquín, N. (2000), las/os/es trabajadoras/es sociales ocupan un espacio privilegiado en el terreno de la acción social en relación con la ciudadanía y al descuidadización. En cada una de las instancias que se interviene se puede realizar desde la perspectiva de construcción de ciudadanía, esto es la habilitación de sujetos conscientes de sus derechos y responsabilidades o en la perspectiva de descuidadización, el paternalismo y el clientelismo.

En el mismo sentido, Rotondi; Fonseca y Corona (2011) expresan que el aprendizaje de participación ciudadana implica la concreción de espacios con capacidad de actuar colectivamente en procesos de delegación y uso de poder en torno a intereses comunes, articulando con otros actores institucionales. Expresan las/os/es autoras/es que estos espacios deben institucionalizarse dentro de las escuelas, sedimentando prácticas sociales, culturales y políticas que permitan a los jóvenes reflexionar su rol ciudadano más allá de los escenarios escolares.

Por último, y no por ello menos importante, consideramos necesario también en el marco de dicho análisis, traer a la discusión y reflexión un aspecto fundamental ligado al lugar que ocupamos las/os/es profesionales en una estructura social, política, económica y cultural a la hora de vender nuestra fuerza de trabajo. Aspecto transversal y que tiene una influencia directa en nuestras intervenciones diarias. Decimos que como trabajadoras/es sociales de la escuela pública nos encontramos con manifestaciones de la cuestión social, como la vulnerabilidad, el empobrecimiento, la fragmentación, la desocupación, la precarización del trabajo, la exclusión, la violencia en sus diversas modalidades, que forman parte de la estructura social, que afecta a grandes segmentos de la sociedad y alteran significativamente sus condiciones de vida.

“Dicen que tenemos que ser un pluricurso, y vos tenés que ir de 14 a 17 años mezclados es difícil, tener los recursos un poco más acotados , capaz si estaría bueno que hubiera más formación en donde pudiera potenciarse más eso como docente. Yo noto que se acorta muchísimo esa calidad de vida externa a las escuelas, hubo años en que pasaba de un laburo a otro sin comer, llegás 7, 8 de la tarde y tenés que estar planificando para tu próximo día, que eso claramente habla también de, si uno ganará más plata... Me siento cansada, más sobre el rol docente; porque también lo social te invade muchísimo”. (C. M. F. 2019. Colega entrevistada, Córdoba)

El carácter de trabajador/a obliga a las/os/es profesionales a vender su fuerza de trabajo, en el ámbito educativo. En este sentido, Acosta; Bongiorno y Rovito (2008) observan la disputa del lugar en el que se encuentra el Trabajo Social, por un lado, trabajador/a y por otro lado un ser generoso, altruista, dedicado a su vocación de servicio, desdibujando de esta manera su profesionalidad. Se genera una tensión entre la condición de asalariada/o/e y la subordinación al empleador/a que espera obediencia y resultado. El punto de tensión máximo se encuentra entonces al momento de negociar lecturas profesionales al ser la/el/le trabajador/a social sujeto asalariada/o/e de la misma institución, se encuentra subordinada/o/e las directivas que recibe.

En este contexto, entonces la/el/le profesional puede circunscribir sus tareas a responder los requerimientos institucionales de quien lo emplea, o por otro lado trabajar desde otra perspectiva, democrática, democratizante, desde la complejidad que presenta el contexto sociopolítico y económico en las instituciones, buscando la heterogeneidad de actores institucionales y comunitarios.

En dicho sentido, a partir del trabajo de las entrevistas y en diálogo con las colegas de ambas provincias, vimos entonces como la/el/le profesional del trabajo social se encuentra inmersa/o en un escenario escolar particular, y a su vez en una estructura macro la cual incluye las diversas condiciones de contratación laboral, en las cuales va cumpliendo diferentes funciones, respondiendo a variadas demandas y donde ambas estructuras existen habilitando u obstaculizando márgenes de intervención. Nos encontramos con la tensión ligada a la necesidad y compromiso ético-político-social de no solo resolver situaciones conflictivas sino de modificar condiciones de desigualdad en sentido amplio, en sentido de construcción de ciudadanía, y a su vez con la condición real y objetiva de ser un/a trabajador/a/e asalariado/a/e que debe responder a una lógica institucional verticalista.

Frente a ello, sostenemos la necesidad de una continua vigilancia epistemológica a la hora de intervenir desde lo pedagógico, pues se puede caer en la imposición de valores morales y normas instituidas que dejan por fuera cualquier posibilidad de interrogación, fortaleciendo de manera exclusiva el orden institucional.

El Trabajo Social como profesión, plantea Eroles (1997), tiene una finalidad transformadora puesta al servicio de la constitución de sujetos sociales, donde el objeto no es exclusivamente el abordaje de situaciones problemáticas sino la transformación de las condiciones sociales; donde la negación de los derechos define el campo de actuación profesional.

Es así que, a partir de lo desarrollado y reflexionado hasta aquí, es inevitable que los interrogantes resurjan y continúen siendo guías de nuestros procesos de intervención en los escenarios escolares. Por ello quisiéramos compartir algunos de ellos vinculados a: ¿Es posible entonces construir otra educación y otra mirada de las/os/es jóvenes, donde las vías de concreción de los derechos humanos (civiles, políticos, sociales, ambientales, etc.) de las/os/es mismos se efectivicen, en el marco de un Estado Moderno?; ¿cómo sostener un norte ético-político en el quehacer profesional que habilite la propia autonomía y la de las/os/es jóvenes inclusive más allá de los muros escolares?; ¿posicionarnos solo en términos teóricos desde la categoría de ciudadanía nos posibilitará la transformación de las condiciones de vida de las/os/es jóvenes en sentido amplio?

Bibliografía

- Acosta, M.; Buongiorno, M.; y Fernández Rovito, S. (2008). “Intervención y demandas al trabajo social en el ámbito educativo”, en Cátedra Teoría, Espacio y Estrategias de Intervención IV.
- Amilibia, Ivone. (2017). “Trabajo social y escuelas primarias. Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata”. Tesis de maestría. Publicado en SEDICI. Repositorio institucional de la UNLP.
- Aquín, N. (2000). “Trabajo Social, Intervención Social y Ética Profesional”. Ponencia presentada en Colegio de Profesionales Pcia. De Bs. AS.
- Duarte Quapper. (2000). “¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”. *SciELO Analytics*. V. 8 n.13. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362000000200004&script=sci_arttext.
- Eroles, C. (1997). “Los Derechos Humanos. Compromiso ético del trabajo social”. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Informe de investigación (2018-2021). “Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía”. Informe sobre categorías analíticas (Escenario escolar; Políticas públicas educativas; Juventudes; Posición/ posicionamiento profesional; Ciudadanía) para los datos cualitativos. Directora Rotondi Gabriela. F.C.S, U.N.C.
- Kessler, G. (1996). “Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión”. En Konterlink I. J. Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Ed. Losada. Buenos Aires.
- Matus, T. (1999). “Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica”. Bs. As: Espacio.
- Montaño, C. (2000). “La Naturaleza del Servicio Social: Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción”. Ed. Cortez, San Pablo, Brasil, Parra, Gustavo, *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino*, Ed. Espacio, Buenos Aires, 2002.
- Rotondi, G.; Corona, M.; y Fonseca, C. (2011). “Centros de Estudiantes Secundarios de Córdoba. Proceso de institucionalización y aporte a la ciudadanía”. En Rotondi G., *Jóvenes Derechos y Ciudadanía en la Escuela*. Ed. Espartaco. Córdoba. Argentina.
- Rozas Pagaza, M. (2001). “La intervención profesional en relación con la cuestión social”. El caso del Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio.
- Proyecto de Investigación (2018-2021). “Intervención Social en el campo educativo: Ampliando ciudadanía”. Eje Posición y Posicionamiento Profesional.

Capítulo 8

Impactos de la intervención social institucional en el ámbito de las políticas educativas en las instituciones del campo educativo

Rotondi, Gabriela⁴⁵; Tramontana, Maxime⁴⁶; Sánchez, Delia⁴⁷; Asinari, Elizabeth⁴⁸.

Introducción

En este capítulo presentamos los avances de la investigación: “Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía” (2018/ 2022), y planteamos ciertas relaciones, con el estudio previo realizado: “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos”; que llevamos adelante desde la Cátedra Teoría, espacio y estrategias de intervención IV – Institucional. Nos detendremos en particular en las demandas atribuibles

45 Doctora en Ciencia Política. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Políticas sociales. Formación de Posgrado en Análisis institucional de las instituciones educativas. Licenciada en Servicio Social. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular por Concurso Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional. Directora de Investigación desde 2004. Actualmente del Proyecto Consolidar Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Ipsis, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

46 Licenciado en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Integrante del equipo de investigación desde 2014 y hasta la fecha. En calidad de ayudante y adscripto. Participa en Proyectos de extensión entre 2012 y 2016, en diversos proyectos articulados a la línea de extensión de la cátedra: Programa “La Universidad escucha las escuelas”, a saber: Agremiación y acción juvenil, en 2012; Proyecto Reconocimiento itinerante de experiencias sobre ‘Violencia en el noviazgo’ para la construcción de una estrategia regional en 2016 y en el 2017 con la propuesta extensionista “Experimentando Ciudadanía”.

47 Licenciada en Trabajo Social. Maestranda en Trabajo Social con Mención en Intervención Social. Investigadora en Facultad de Ciencias Sociales. Docente Adscripta en el espacio curricular de la Asignatura Anual de la carrera de Lic. en Trabajo Social “Teoría Social y Estrategia de Intervención (Institución) IV FCS-UNC. Adscripta al Programa de Extensión: “Seguridad y Derechos Humanos” de la Facultad de Ciencias Sociales-UNC. Resolución 378. Trabajadora Social en Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Provincia de Córdoba.

48 Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Maestranda en Trabajo Social con Mención en Intervención Social (período de Tesis). Adscripta a la Investigación: Intervención Social en el Campo Educativo: Ampliando Ciudadanía, en 2020 y 2021. Trabajadora Social en Colegio San José – La Salle.

a quienes habitan la escuela pública, a la hora de dar respuesta al objetivo general del estudio (2018/2021): *Conocer las demandas de intervención hacia la disciplina Trabajo Social en escuelas públicas de Córdoba y Mendoza, sus relaciones con la posición/posicionamiento de las/os/es profesionales ante la intervención y los aportes a la construcción ciudadana de los sujetos juveniles (sujetos principales de la intervención)*. Debemos señalar que ambos estudios, pero fundamentalmente el realizado entre 2018/2021 y hasta el momento, han permitido una lectura detallada de aquellas demandas que se le realizan a Trabajo Social, como disciplina, desde las escuelas públicas cordobesas y mendocinas de parte de los diversos sujetos que habitan la escuela con condición de educadoras/es fundamentalmente (docentes, directivas/os y profesionales que son parte del colectivo de sujetos que se encuentran en la escuela tratando de garantizar la misión institucional). Y en el estudio de estas demandas hemos podido identificar como uno de los aspectos que opera en orden a la aceptación, asignación y abordaje de las mismas, las condiciones en que operan tanto la posición como el posicionamiento de las/os/es colegas. Interesan las posiciones que ocupan las/os/es trabajadoras/es sociales en el ámbito educativo y los posicionamientos que adoptan dado que, reconocemos diversas posiciones (relevadas en estudios anteriores y en el estudio vigente), donde se observan condiciones y espacios de ejercicio profesional que van desde la docencia, la gestión de proyectos sociales, la mirada de la política educativa, la implementación de nuevas legislaciones, la asistencia ante problemas sociales específicos, orientación escolar, entre otras cuestiones.

A la hora de la investigación, se hace necesario señalar que las condiciones de pandemia nos han condicionado de diversas formas, centralmente por el estudio y las intervenciones en las escuelas públicas. Las condiciones objetivas y subjetivas de las escuelas y la operatoria de sus diversas/os/es actoras/es en un marco que se alejó de lo conocido, plantea una impronta que requirió repensar la educación. La importancia que le atribuye la investigación a la mirada de las dos provincias y por otra parte la complejidad de la mirada de la intervención y su polifonía, nos planteó –en su momento– la necesidad de contar con una muestra de profesionales de Trabajo Social que se diseñó conjuntamente con los Colegios profesionales y sus registros de colegas que se encuentren trabajando en el área educativa y también de las instituciones formadoras de trabajadoras/es sociales (terciarias y universitarias) atendiendo a las ofertas de formación específicas en el ámbito educativo tanto en Córdoba como en Mendoza. Para poder hacer anclaje en una muestra construida con un corpus diseñado a partir de información aportada por Colegios profesionales el equipo lleva adelante una tarea en ambas provincias, relevando las posiciones y posicionamientos de trabajadoras/es sociales que operan en el ámbito educativo.

Al respecto entonces, una cuestión que se abordó en 2019, cuando inicia el proyecto, a la hora de la construcción de categorías fue la relación entre la condición laboral de las/os/es TS y sus diversos matices a la hora de posicionarse. Reconociendo en la categoría de posición/posicionamiento los aportes de Bourdieu (1997). Entre otras cuestiones señalamos como equipo: Atendemos a la posición/toma de posición.

“En este sentido, las/os/es trabajadoras/es sociales no son meros operadores terminales, sino agentes institucionales que implementan políticas sociales, mediadoras/es activas/os, en tanto tienen el poder de gestar un espacio público peculiar. Asimismo es necesario considerar no solo las condiciones objetivas de desarrollo de la tarea, sino también los posicionamientos subjetivos y la participación en procesos de subdeterminación por parte de los agentes profesionales, en tanto todo contexto define condicionamientos y habilita posibilidades”.

Ante esta disputa de sentidos, alrededor del qué hacer y cómo hacer del profesional en las escuelas, se ponen en tensión dos respuestas. Una de ellas sorteando el conflicto con la jerarquía institucional que exige una actividad y producto determinado; busca dar seguridad a su posición

de sujeto asalariada/o inserta/o en un mercado laboral inestable. Esta posición que, por omisión o acción, reproduce el orden instituido se presenta como problemático para la identidad de la/el/le trabajador/a social, pero con el tiempo comienza a naturalizarse hasta hablar el lenguaje internalizado de la institución. Sin embargo, este posicionamiento no solamente tiene raíces en el cuidado del puesto de trabajo sino en evitar un desgaste cotidiano que orada el ánimo de la/el/le profesional. Balestena (2003) explica que la saturación profesional conspira contra la profundización cognoscitiva de la institución. El autor explica que la parsimonia institucional se enquistada y la certeza, que evidencia que no se puede combatir el problema presente, triunfa. La limitación y la imposibilidad terminan siendo un criterio de concebir la realidad.

Por otro lado, existe un modo opuesto que tiene que ver con la ubicación, en el norte del quehacer profesional, del código de ética del Trabajo Social y la formación académica. Es decir valores que exige un colectivo colegiado, que de acuerdo al art. 1 de Código de Ética del Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba, se encuentran relacionado al compromiso profesional con los derechos y libertades proclamados en la Constitución de la Nación Argentina y los pactos internacionales; reconocimiento de la libertad, la justicia social, la igualdad, la solidaridad y la inclusión social, como valores éticos-políticos; reafirmación y defensa de la democracia estimulando los procesos de participación social; y compromiso profesional para la construcción democrática de las instituciones que vinculan a la profesión, entre otros. (Documento interno: Construcción de la Categoría: posición/ posicionamiento. 2019. Equipo de investigación)

Interviniendo

Tal como señalamos en el texto *Intervención social y demandas juveniles en Prácticas sociales y políticas de escuelas, "Recuperando la mirada de las/os/es docentes"* (2017) observamos que se reconoce el desplazamiento de lo educativo ante la inclusión de políticas sociales en el escenario escolar, esto con diversas respuestas; pero también la imposibilidad de educar sin necesidades resueltas. Las/os/es estudiantes abonan la idea de la escuela como un espacio donde pueden dirimir las desigualdades sociales de diversas maneras y se expresan organizándose en ocasiones para trabajar en relación a sus derechos.

La escuela emerge como un espacio social, un escenario en el cual se manifiestan relaciones, representaciones y tensiones que suelen ser contradictorias en tanto operan desde normas que transversalizan la realidad del espacio pero se definen en el juego de los posicionamientos de aquellas/os/es adultas/os/es que conducen, interpretan y expresan lo deseable, posible y viable en el seno escolar. Esto define prácticas que suelen manifestarse de manera fragmentada y hacen de la escuela una trama diversa y compleja. En cuanto a las/os/es estudiantes, debemos señalar que operan representaciones acerca de la educación donde no siempre opera como derecho y el estado como garante de ese derecho. Las normativas son conocidas parcialmente en todos los casos, al igual que ciertos derechos, pero no se sabe cómo validarlos o hacerlos realidad (ejemplo, los derechos gremiales).

Sin embargo, desconocer no habilita un reclamo necesariamente y menos aún un entrenamiento de los derechos. Si miramos a modo de ejemplo la participación juvenil, debemos plantear cómo se reduce la dimensión política del derecho y se vincula participación a valores de cuidado y mejoras con perspectiva de responsabilidad personal y máxima solidaridad. "En este sentido el estudio cuantitativo es concreto, el 79% de las/os/es estudiantes desconoce la resolución 124 en las escuelas (agremiación juvenil en Córdoba), y el 82% desconoce la ley nacional de participación estudiantil. Sin embargo, el 66% reconoce la presencia de los centros de estudiantes, aun desconociendo la ley. Para nosotras/os/es esto es una pérdida de

la dimensión política en las escuelas y de la formación de ciudadanas/os/es ya que el marco de la ley fortalecería. Las/os/es estudiantes no referencian sus actividades en el centro de estudiantes como políticas, en las formas de participación reconocen actividades particulares en 167 casos”. Claramente la mera norma no instala prácticas instituyentes y tampoco permite su expresión.

Una cuestión que hemos observado, son las relaciones directas entre la demanda institucional y la posición/toma de posición de trabajadoras/es sociales, atendiendo a las particularidades interventivas que se proyectan en las prácticas de las/os/es colegas; y, a cómo dichas formas de intervención se relacionan con aportes específicos relacionados con la construcción de ciudadanía juvenil, entre otras cuestiones.

Ahora bien, la noción de intervención y su comprensión como categoría, claramente nos instala en una forma de acercamiento a la idea de “sujeto de intervención”, pero también a cómo nos ubicamos en tanto profesionales a la hora de intervenir y recuperar la demanda –más allá de cómo llevamos adelante la intervención en sí– motivo por el cual las nociones de posición/toma de posición son claves de articular con la idea de intervención. La forma de comprender la intervención es tal vez el punto de partida para el análisis de aquellas posiciones ocupadas en el campo educativo y aquellos posicionamientos adoptados por las/os/es colegas. Y precisamente para poder comprender una intervención en una organización educativa, como la escuela, se debe lograr una lectura adecuada del diagnóstico realizado a partir de las demandas, considerando el contexto, y las dimensiones de análisis que nos involucran con el proyecto institucional, las relaciones y cultura del medio, su trama organizativa, etc.

En tal sentido definimos la intervención como una experiencia y práctica fundamentada teóricamente, que involucra como “venir entre” –como señala Ardoino (1981)– la problemática social educativa y las posibles respuestas para su abordaje, que realiza el Trabajo Social en tanto disciplina científica, con posicionamientos específicos teóricos, epistemológicos, éticos. La intervención opera en un contexto social, histórico, cultural, institucional, y es en ese plano institucional en el cual se juega una trama donde actúan actoras/es diversas/os/es. Y le sumamos, cada uno/a cuando se trata de prácticas de agremiación y en este marco queremos recuperar un dato del estudio cuantitativo, observemos:

“De la muestra solo el 10% de las/os/es jóvenes participan en los centros de estudiantes de sus escuelas, si bien un 37% de las/os/es estudiantes participa en actividades extra áulicas. Y en ese sentido a los fines de este objetivo las actividades extra-áulicas constituyen un espacio en el cual suelen colisionar: misión e instituyentes. Tal como decíamos en el texto citado, las organizaciones estudiantiles, operan dinamizando a partir de necesidades que convocan a la participación en la medida que la escuela habilita su identificación”. (Informe académico, 2018)

¿Podemos detenernos y eludir el debate de aquellos impactos que la pandemia instala a nivel social e institucional? Evidentemente no, por este motivo en particular y vinculados a la vida institucional, las nuevas tramas en las instituciones y aquellas nuevas institucionalidades, que operan a la hora de las intervenciones, hacen surgir diversas cuestiones que aprovechamos a poner en debate.

Reconocer el tipo de demanda que tenemos ante nosotros es un elemento clave que va definiendo pautas para poder pensar la intervención misma dado que, según venimos observando, la tarea de las/os/es colegas atiende a lugares o posiciones que se ocupan en la escuela, pero que no necesariamente coinciden con la asignación laboral. Nos referimos a tareas docentes en cátedras de escuelas secundarias vinculadas a la ciudadanía, a quienes

se les realizan demandas relacionadas más a un servicio de asistencia o gestión y no a la tarea emancipadora docente por ejemplo. Es decir que la/el/le profesional se ve compelida/o/e a ejercer de diversas formas esa posición asignada y dar respuestas diversas. Esto desde contrataciones laborales que no están necesariamente vinculadas al ejercicio del rol interventivo, se les solicita variedad de tareas a colegas en cada escenario.

Por otra parte, observamos relaciones directas entre lo que la política pública va definiendo a la hora de ver los aportes de lo social y las demandas que se le realiza al profesional desde las mismas políticas educativas. Y en ese sentido debemos señalar que las políticas públicas constituyen también un “demandante” a la disciplina. Teniendo en cuenta esto, retomamos algunos párrafos de aquello que venimos recuperando del diseño cualitativo donde se considera que la política pública educativa le solicita al Trabajo Social como disciplina solo cuestiones que como institución está dispuesta a habilitarle. Por ejemplo la cuestión (que podríamos decir) que en general la institución está dispuesta a habilitar es la tarea de asistencia y la gestión de recursos.

En Córdoba, por ejemplo, la condición de involucrarse más allá de estas dos tareas suele plantearse desde la opción de la informalidad del ejercicio ante ciertos roles, informalidad con la que se opera. Como no emerge desde el diagnóstico profesional, pareciera que surge como *no necesariamente obligatorio*. En definitiva dicha condición debe comprenderse directamente ligada a la *voluntad individuo-profesional* y al hecho de que ese ejercicio debe realizarse *por fuera de la condición que nos otorga la política en lo educativo*. No obstante, visualizamos que el Trabajo Social en el ámbito educativo, y el orden simbólico con respecto a su participación en la política pública, está dado por la cultura escolar que produce un modelo común que difiere de la individuación, se expresa en ideas, creencias, valores, normas y formas de actuar, en el desempeño de los roles sociales y actuaciones de quienes asumen distintas posiciones en la escuela. Esa cultura escolar opera incidiendo en “lo que se debe hacer y lo que puede aceptarse como adecuado” dentro del ámbito escolar tanto para la/el/le trabajador/a social, el equipo docente, administrativo, directivo, familias y estudiantes. Rotondi, Sánchez, Tramontana (2020). Ahora bien y atendiendo a la dimensión educativa, no observamos que necesariamente las instituciones atiendan a un abordaje que avance sobre representaciones sociales, por ejemplo en relación a los asuntos que se demandan. A la hora de relevar las demandas y necesidades, de quienes habitan la escuela, estudiantes, docentes, etc., algo que se plantea es una demanda vinculada a problemas o necesidades sociales y que se articula a cuestiones que tienen su propia dimensión educativa (cuestiones familiares, temas como sexualidad, aborto, debates de género, respeto, empatía, etc.) pero no necesariamente se solicita ese abordaje. En suma, podemos señalar algunas cuestiones básicas para seguir reflexionando: las demandas pueden operar como un diagnóstico que nos muestra hasta dónde habilita la institución y sus actores al TS a intervenir. Muestra diversidad en dos provincias que, habilitan al profesional desde diversos tipos de normativas pero también desde diversos cargos y contratos laborales que en el caso de Mendoza operan más allá de la docencia, instalando oportunidades de estrategias de intervención que potencien la condición ciudadana de los sujetos, desde condiciones que ubican a colegas en espacios de asesoramiento, orientador social⁴⁹ o acción social directa. Observamos que a nivel de contexto, y marco de la acción profesional, lo normativo opera de manera constitutiva como marco de la tarea a realizar por las/os/es trabajadoras/es sociales. Como contexto pero además como búsqueda de acción directa desde la política pública para dar ciertas respuestas. Como no emerge desde el diagnóstico profesional, pareciera como ejercicio que surge como

49 Res. 31/16-DGE “Creación de equipos de Orientación en Educación Especial (Ed. Especial)”; Res. 513/16-DGE “Equipo multidisciplinares en la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (Nivel primario)”; Res 507/07-DGE “Funciones profesionales de los Servicios de Orientación (Nivel Secundario)”; Res 558/19-DGE “Modificación del Régimen Académico de las Escuelas del Nivel Secundario. Incumbencias Lic. y Prof. Trabajo Social para la enseñanza en Educación Secundaria”.

no necesariamente obligatorio. Se puede hacer o no. En definitiva dicha condición debe comprenderse directamente ligada a la *voluntad individuo-profesional* y al hecho de que ese ejercicio debe realizarse *por fuera de la condición que nos otorga la política en lo educativo.*

Se identifica también aquello que la política pública educativa le solicita al Trabajo Social como disciplina y su relación con los espacios que las instituciones están dispuestas a “habilitarle al profesional”, relacionando esto a la complejidad que existe entre posición y posicionamiento de la/el/le trabajador/a. Es decir, cómo se instala en su posición teniendo en cuenta lo laboral, pero también qué está dispuesto a desarrollar como posicionamiento individual ético-político y educativo en la escuela pública. Claramente se nos convoca a reflexionar sobre la dimensión educativa del Trabajo Social como una necesidad y una urgencia frente al contexto social, político, económico y humano de hoy que además condiciona la educación en el marco de la pandemia. Y también frente a la lectura de la misión institucional y ejercicio particular de la docencia siendo profesionales del Trabajo Social. Ahora bien, aquello que la institución está dispuesta a habilitarle a la/el/le profesional, tiene estrecha relación con aquello que desde su posicionamiento, la/el/le profesional está dispuesto/a a escuchar.

“...Mirá, yo al principio pensé que eran las familias, mis principales... porque había que ver porqué el pibe no viene a la escuela, porqué le pasaba esto, porqué el pibe...no... ahora es el pibe, es el adolescente, es el joven que esta frente a mí, es ese sujeto/a que no está siendo escuchado o mirado... Porque lo que por ahí nos pasa es que nosotros los adultos no los vemos o no escuchamos lo que nos quieren decir y creo que he cambiado un poco de mi mirada, un poco bastante... Después si lo necesitás trabajas con las familias, pero primero escuchar a ese pibe o a esa piba, piba digo poquito porque tenemos de un total de quinientos alumnos, siete mujeres, entonces por ahí las intervenciones son más con los varones que con las mujeres... Y los secundarios, vos estabas diciendo acá las familias, serían unos... tenés algunos otros sujetos secundarios ahí dentro de esta mirada digamos...”. (Caso 10-SOS. Mendoza)

Pareciera que la institución habilita cuando se trata de “transferir al profesional” el control que ella no está dispuesta a realizar o no puede, buscando respuestas a problemas del sujeto principal de la escuela, en el ámbito familiar por ejemplo. Esta cuestión, podríamos decir que tiene relación con las definiciones y estereotipos disciplinares que plantean el abordaje de la cuestión familiar como la prioridad disciplinar. Podríamos señalar que, este estereotipo tiene relación a su vez con aquellas lecturas de problemas sociales que no incluyen la mirada de corte estructural necesariamente, atendiendo a los diversos posicionamientos teórico/epistemológico/político/ético. La inclusión en el diseño de intervención, podría articular problemáticas y abordajes, que no necesariamente emergen como la práctica habitual en las entrevistas.

Esta incoherencia que observamos como tal, sigue siendo parte de nuestros interrogantes e intentaremos profundizar un poco más. Porque esto nos reenvía directamente a la cuestión de la representación como situación, pero además a las representaciones sociales vigentes en la institución. Esta vez no solo la que tiene la escuela de nuestra profesión sino también la que tiene la escuela y la institución educativa sobre los problemas sociales que habitan la escuela. Una forma de no hacerse cargo es desviar la culpa a otro, encontrar un chivo expiatorio y durante décadas por no decir siglos, la familia cargaron con esta etiqueta. Y con esta marca impuesta, era fácil suponer que los problemas se resuelven interviniendo directamente a la fuente, las familias; y estas deben ser “educadas” (o más bien adiestradas tal vez) a través los mecanismos de control.

No olvidemos, que si bien la política social refleja los problemas sociales, por otro lado también,

contribuye a producirlos. Es por esto que Estela Grassi plantea la existencia de una tensión fundante en toda sociedad capitalista occidental: igualdad-autonomía jurídico-política versus desigualdad-heteronomía socioeconómica. Sin embargo, ella agrega que la forma en que estos problemas se presentan (se definen, se contextualizan, se conjeturan sus causas y se anticipan sus soluciones) refleja al mismo tiempo las condiciones de hegemonía imperantes en esa organización social en ese momento.

En otras palabras, surge la duda: ¿Es por desconocer nuestra profesión que nos relegan a tareas de corte conservador o es el reflejo de la condición hegemónica imperante del momento? Al respecto uno de los textos que refleja el pedido invariable de las instituciones y la visualización de la colega como estereotipo:

“En cuanto a lo que se le solicita a la profesión, refiere que suele ser ambivalente y cambiante, desde un enfoque asistencialista y compensatorio ante las crisis. Sin embargo, propone, las/os/es profesionales pueden crear condiciones desde una mirada integral. P2. La entrevistada, refiere en particular a cierta construcción de la disciplina estereotipada como “visitadoras sociales” desde preceptoras o directivas P11. Y respecto de los aspectos socioeducativos en docencia señala: una mirada y un vínculo con estudiantes que supera lo acotado de la docencia y lo estrictamente pedagógico, para incorporar la formación de ciudadanas/o/ess y el cumplimiento de sus derechos” P3. (Caso 3 Mendoza)

Una cuestión clave que analizamos vinculada a la dimensión educativa la recuperamos del texto de análisis del Eje Políticas Públicas. “Si la educación tiene la capacidad –como lo creemos en el equipo– de constituirse como práctica antidesestino, es decir una práctica consciente que juega, caso por caso, contra la asignación incuestionable de un futuro que se supone ya previsto; tiene entonces el potencial para crear nuevas maneras, nuevos senderos para que niñas/os/es, adolescentes y jóvenes piensen, sientan y quieran desarrollar sus propias formas de elaborar, construir y modificar recorridos propios (Nuñez, V., 1999). Se trata entonces de tomar conciencia como profesionales de la dimensión educativa del Trabajo Social, y esto con el fin de hacer visible, luego valorizar y finalmente imprescindible el papel de esta en todas nuestras intervenciones concebidas como estrategias antidesestino.

Ahora bien, esta lectura tiene relación con el posicionamiento asumido por la/el/le colega a la hora de plantearse un particular enfoque sobre lo educativo. La mirada y perspectiva que se plantea a la hora de comprender la educación como proceso social, aportará elementos para ese posicionamiento que se defina. Sin embargo, claramente además cuenta en este planteo la dimensión normativa que plantea posibilidades, o no, de ciertos abordajes. Por ejemplo en la provincia de Mendoza se alude a la Ley Provincial 058/2019 que contempla la “escolaridad protegida” y en ese marco se plantea una mirada que aporta diversos elementos:

“En el año 2019 se sancionó a nivel provincial la Ley 058 que contempla escolaridad protegida para aquellas situaciones ya sean por inasistencia, por las dificultades en la permanencia en el establecimiento o por dificultades conductuales, donde el protocolo incluía la decisión de supervisión frente a todas estas situaciones... También se tiene en cuenta el tema de la inclusión de personas con discapacidad, donde antes no estaba contemplado y se regía por las resoluciones del Consejo Federal, en el caso de que conocieras que existía esa resolución, sino quedaba como discrecionalidad y voluntad de los directivos...”. (Caso 10 SOS)

Este planteo, nos abre el análisis en varias direcciones: por un lado, el reconocimiento de la importancia de la habilitación institucional, en la medida que exista una normativa que vincule la tarea social al abordaje de alguna cuestión acordada en términos normativos (ej. ESI u otra). Por otra parte el depósito que se hace en manos de las direcciones escolares del “mandato

legal” y las garantías de una autoridad que pareciera poder dirimir el abordaje de los problemas sociales presentes en la escena escolar. Y por otra parte, la relación del posicionamiento profesional, con la construcción de objeto que haga la/el/le colega. (Si incorpora o no por ejemplo la dimensión educativa vinculada específicamente a las representaciones sociales).

En este punto debemos señalar algunas cuestiones: pareciera que ante problemas sociales familiares, tanto la normativa mendocina, las políticas públicas así como las instituciones habilitan al profesional. Pero reconociendo un cierto tipo de abordaje que remite al estereotipo de trabajo social conservador, anclado en un abordaje de la cuestión familiar que involucra entrevistas y acciones directas de control. Sin embargo, aquellas propuestas que las colegas plantean como parte de un abordaje a problemas sociales complejos, en ocasiones quedan en carpeta, y las colegas se remiten a una tarea que implica “atajar penales” como señala una de ellas:

“Siempre estamos atajando penales no? En la urgencia, en la emergencia, en la situación, cada vez más hay situaciones de chicos con situaciones bastante difíciles, esto de autoagredirse, lastimarse, las familias sin saber para dónde ir, bueno nosotros como institución de protección de derechos, nunca pudimos terminar de llevar adelante ninguna de las propuestas que hicimos, ni con las familias ni con el grupo de estudiantes, ni con el grupo de profesores. También es verdad que había cierto enojo en hacer estos talleres fuera del horario de clases, entonces nunca podés terminar de aplicar y hay mucha razón en eso, porque ir un día sábado a trabajar cuando no se paga, por ejemplo, entonces... ahí está el tema de la relación laboral, últimamente más que nunca, estamos atajando penales...”. (Caso 10 SOS)

De este modo podemos observar que la gestión, abordaje de lo familiar y control, siguen siendo demandas de trabajo para nuestra disciplina. Y las relaciones con el objeto ante esas demandas, operan como parte de ese posicionamiento que puede instalar o no un abordaje convencional y/o conservador; o una propuesta que involucre desde un objeto definido para la intervención, diverso tipo de abordajes, por ejemplo, ante una intervención en representaciones sociales con diversos enfoques.

En el caso de Córdoba, pareciera que, si bien la demanda opera desde la gestión y/o una política pública por implementar, la dificultad para quien es profesional para ser habilitado a la intervención, gravita junto a una rol ambiguo que se ofrece dada la condición laboral que en muchas ocasiones tiene un colega anclado en la tarea docente y no con foco interventivo. Si bien esto lo abordamos arriba al aludir a las relaciones de si la docencia es intervención.

Sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos el impacto tanto de posición como de posicionamiento, a partir de los testimonios de una colega mendocina que opera en la educación desde hace 18 años y sus referencias a este punto. Cuando se la interroga acerca de las demandas la colega plantea que fueron cambiando. Hace 18 años (cuando ingresó) la única tarea era intervención con familias. Ella comenzó a construir espacios de intervención en torno a la participación ciudadana de las/os/es jóvenes: centro de estudiantes, asamblea de delegadas/os/es. Luego, aclara:

“Actualmente existen posibilidades muy amplias de intervención: situaciones familiares de vulneración; situaciones familiares de violencia de género; proyectos de extensión con estudiantes a las convocatorias que tenía la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Universidad Nacional de Cuyo”. (Caso 4. SOS)

Ahora bien, nos preguntamos: eso que fue cambiando ¿Qué variables fue involucrando?

¿Solo el pedido externo o la demanda o la formación y construcción del espacio profesional, donde la colega introduce claramente el abordaje de la ciudadanía juvenil como parte de su posicionamiento? Donde además podemos señalar el diálogo que se plantea a nivel de la mirada de los aspectos socioeducativos que se plantean en la docencia, y su aporte a la práctica social como un aporte al abordaje de las aristas del objeto relacionadas con representaciones pero también con relaciones sociales.

Precisamente en las entrevistas analizadas hasta el momento, se puede resaltar que la dimensión educativa del Trabajo Social abarca horizontes necesarios para abordar los procesos de ciudadanía de las/os/es jóvenes pero no necesariamente habilita los canales de diálogo; la interacción para con las/os/es estudiantes; o la gestación de organizaciones que operan en esa dirección, como por ejemplo los centros de estudiantes.

Esto implica por un lado y en palabras de una colega, poner en marcha la *“capacidad de contextualizar, de poder mirar sujeto en contexto, no como un individuo aislado”*. En otras palabras, *“comprender que en las raíces de la dimensión educativa del Trabajo Social deben permanentemente florecer intervenciones que acompañan al crecimiento de los frutos de la emancipación, que llamaremos aquí autonomía”*. Rotondi, Tramontana, Sánchez (2020).

El aporte que puede realizar la disciplina, atendiendo a la construcción de ciudadanía, necesariamente involucra considerar una posibilidad de intervención directa que permita pensar en la posición de la/el/le profesional para poder ser habilitado/a en ese ejercicio disciplinar, pero además habrá que discutir el posicionamiento de la/el/le misma/o/e. Imaginar un espacio de intervención en la escuela como escenario, implica también imaginar las distintas aristas en las cuales la/el/le profesional se puede ubicar a la hora de intervenir y las aristas del objeto en las que está dispuesto a trabajar (necesidades, relaciones sociales, representaciones sociales), cuestión esta que emerge de las entrevistas iniciales realizadas. Por otra parte la/el/le profesional que interviene en un espacio escolar deberá hacerse de herramientas para la lectura de las políticas educativas y de las instituciones en las cuales opera entre otros elementos, pero citamos estos porque tal vez son los más infrecuentes en la formación.

Un aspecto que vemos necesario abordar a partir de las entrevistas de las/os/es colegas de Mendoza, es el hecho de que se las/os/es observa y se les demanda un papel o atributo de “garantes” de ciertos derechos que se juegan en la escuela, pero que se plantean colaterales al derecho a la educación. Derechos que, por otra parte, son fundamentales a la hora de una mirada de la condición ciudadana de los sujetos, pero no se le otorga a quien interviene los recursos necesarios para poder dar respuesta desde la misión institucional, a esos derechos que quedan a medio camino de resolución.

“En realidad noto que la política educativa fuerte es la de garantizar el derecho a la educación (...). Hace unos años particularmente a las orientadoras sociales dentro de las escuelas nos dicen que los chicos tienen que asistir a clases, y cuando empezamos a indagar y hacer un diagnóstico sobre la situación de ese estudiante, nos encontramos que el chico no va a clases porque no tiene ropa, porque no tiene calzado, porque no tiene útiles, o porque no tiene para comer; entonces realmente los padres priorizan en darle de comer y no pagarle el colectivo (...). Entonces se nos plantean obstáculos que nos posicionan como garantes del derecho a la educación pero en realidad ese derecho necesita de una serie de recursos para garantizar realmente el acceso a la educación (...). A veces se plantean objetivos para la educación que siento que son poco reales si no se los acompaña con políticas públicas relacionadas con viviendas, salud, salud mental (...). Con otras políticas que asignen recursos para poder realmente llegar a la escuela, porque ese es el problema que nosotros tenemos,

que no están llegando, hay sectores de la población que no pueden llegar a la escuela (...). Porque los tenés incluidos en la escuela, los tenés sentados en un banco en la escuela. Pero, ¿realmente hay inclusión educativa?”. (Caso 5. Mendoza. SOS y SE)

Conclusiones

En este marco como conclusiones presentamos diferentes interrogantes que nos emergieron al analizar las demandas que la política pública educativa le hace a la intervención de la disciplina del Trabajo Social en los escenarios escolares públicos.

Se considera importante analizar la demanda que se le realiza al Trabajador Social como disciplina y la respuesta de intervención por parte del mismo en los escenarios escolares de Córdoba y Mendoza. Nos encontramos con dos vías posibles, expresadas de esta manera para diferenciar pero reconociendo que dialogan mutuamente: una es la respuesta posicionada pero no contextualizada y tal vez menormente transformadora, garante de mantener lo instituido y con efecto interventivo exclusivamente paliativo, no dando lugar a la participación, enfoque de derechos, diversidad de contextos en los que se trabaja (territorialidades) y la diversidad de sujetos (subjetividades) como perspectiva de trabajo. Por otro lado existe una respuesta que se caracteriza por estar tal vez mayormente contextualizada atendiendo a los roles tradicionales de la disciplina estrategias transformadoras que refleja tanto la autonomía relativa que logró conquistar la/el/le profesional en su desempeño así como el posicionamiento de la/el/le misma/o/e, un posicionamiento ético, político, utópico, reflexivo y sobre todo comprometido con coherencia entre el pensar, el decir y el actuar.

Al respecto cabe preguntarse ¿mirar las demandas como un diagnóstico que nos revela, hasta dónde la institución y sus actores habilitan a la intervención de la/el/le trabajador/a social puede facilitarnos el ingreso a esta fase tan importante del pensamiento práctico: la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción? Se piensa, este proceso de análisis, sobre las características y procesos de su propia acción, que realiza a posteriori el profesional tomando en cuenta la intervención que habilita la institución.

Sabemos todas/os/es que la tarea principal de toda Escuela es la de educar; pero ¿cómo una escuela puede enfrentar la complejidad de su realidad? ¿Cómo puede pretender educar con calidad cuando estas/os/es mismas/os/es niñas/os/es no tienen resueltos problemas mayores de vivienda o alimentación por ejemplo? ¿Qué lugar puede ocupar la/el/le trabajador social en este entramado de derechos vulnerados? ¿Solamente asistencia y gestión de recursos? ¿Como docente en intervención en el ámbito institucional escuela? Para estos interrogantes tomamos lo que considera Danani (2006) la conquista de autonomía relativa de nuestra profesión se vuelve conquista de su especificidad y, por ende, del objeto, esto significa que este recorte se constituye entonces como lo propio y fundador de nuestro campo, y se convierte, a su vez, en la fuente de nuestra representación de la totalidad. Se trata en realidad de una reconversión del mandato en objeto de conocimiento e intervención. Es decir, el conocimiento y fortalecimiento de la mediación entre la generalidad de las Ciencias Sociales y la particularidad del Trabajo Social; entre el mundo social y objeto de intervención. Heler (2005) para hablarnos de autonomía decide poner el acento en el término producción, precisando con mucha claridad que se trata de un proceso donde en la producción misma reside la importancia.

En otros términos, “la producción abre posibilidades de producción no solo ni principalmente produce productos. Es el proceso mismo el que tiene que potenciarse para la producción. Producir autonomía significa, podríamos decir, producir productores de autonomía” (p. 8). Y es

precisamente en esta intersección (mundo social y especificidad) que el Trabajo Social debe buscar su objeto de intervención específico que podría ser los procesos de autonomía de los sujetos y de las/os/es profesionales del TS (Tramontana, M. y Roldán, F., 2018).

En este sentido, las políticas sociales legitiman la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo, pero nos preguntamos ¿qué se legitima realmente? ¿Intervención conservadora enmascarada o real posibilidad de intervención transformadora? ¿Qué finalidad (profesional-personal) tiene el ejercicio profesional en el ámbito educativo? ¿Existe un posicionamiento adecuado para enfrentar este reto? Si existe, ¿se trata de un posicionamiento individual o colectivo? ¿Qué consecuencias o decisiones debe asumir la/el/le profesional que se compromete con este desafío? Retomando al “viejo” Marx: ¿Qué lugar ocupa el trágico dilema de las sociedades capitalistas (sueldo vs. propios valores) en esta lucha por la conquista de nuestra autonomía? ¿Es por desconocer nuestra profesión que nos relegan a tareas de corte conservador y asistencialista, o es el reflejo (deseo) de la condición hegemónica imperante del momento? Recordemos que uno de los bienes más preciosos que tiene la humanidad y que el capitalismo intenta sin cesar socavar son los vínculos sociohumanos positivos como solidaridad, empatía, autonomía, colaboración y organización, apoyo y respeto mutuo, diálogo, horizontalidad, libertad individuo-colectiva, etc. Presten atención, son todas herramientas que por lo general la/el/le trabajador/a social intenta hacer resaltar y valorar en sus estrategias transformadoras.

Al respecto cabe preguntarse ¿se puede realmente pensar en una eficaz inserción del Trabajo Social en la construcción de políticas públicas educativas, y por ende en su legítima valorización, sin tener previamente profesionales que hayan logrado una resignificación profesional autocréativa, que no hayan todavía incursionado en el camino de su propio proyecto profesional utópico (ya que por sí, tal acto obliga a analizar su propio proceso de autonomía)?

En este sentido, observamos un proyecto educativo institucional construido y reproducido por una cultura escolar que formatea y anula los posicionamientos de sus profesionales y las posibles acciones instituyentes que desencadenan de dichos posicionamientos, a favor de las posiciones y roles a asumir, protegiendo con fuerza lo ya y eternamente instituido. A su vez, se desarrolla desde sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que las promueven y sostienen, produciendo una cultura institucional que se presenta como un sistema de valores, ideales y normas legitimado por algo sagrado. Aquí hace referencia a un conjunto de formas y estructuras sociales, ideas, valores, funciones y significaciones instituidas con diferentes lógicas de funcionamiento, que se expresan en leyes, normas, pautas y códigos, que no necesariamente tienen que estar escritas porque se pueden transmitir oral y simbólicamente.

Consideramos necesario entender al proyecto profesional como una guía de acción, no solamente presente sino también a futuro, permite por un lado, concebirlo dentro del ámbito y del lenguaje de la posibilidad, y al mismo tiempo pensarlo como un movimiento circular ininterrumpido, es decir, un proyecto profesional con un punto de partida preciso: *la reflexión contextualizada sobre la finalidad de la profesión*. Hoy, donde la reflexión debe darse mirando un contexto de precarización; desvalorización; alienación y explotación laboral; desánimo de las/os/es propias/os colegas; intensas trabas burocráticas frente a necesidades urgentes; insuficientes recursos para desarrollar estrategias de mayor calidad (a corto, mediano y largo plazo), para consolidar y fortalecer redes; no reconocimiento del carácter, muchas veces, riesgoso del trabajo en territorio; reducción o limitación de la profesión a tareas funcionales y tecnócratas; presiones institucionales, entre otros hechos y sin olvidar la pandemia. De ahí la suma importancia de formular un proyecto profesional, el cual, poniéndolo en marcha permite marcar nuestra intencionalidad, permite dar significado a nuestras acciones y así defender nuestro posicionamiento como profesionales.

Entonces, retomando los contenidos teóricos en relación a análisis obtenidos de los discursos de las/os/es trabajadoras/es sociales de Córdoba y Mendoza podríamos pensar que tener claro dicho proyecto por parte de las/os/es profesionales constituye una base sólida para asegurar no convertirse en un/a cocinero/a que perdió gusto por lo que hace o, creatividad en lo que hace, y que termina reproduciendo las mismas recetas siempre. Sería realmente trágico, porque implicaría perder de vista un conjunto de posibles estrategias que hace a la intervención fundada y la equipara de herramientas primordiales para una praxis auténticamente ética. Simplificando lo dicho, las/os/es profesionales que “actúan a partir de un proyecto profesional tienen muchas más posibilidades de alcanzar la claridad de sus compromisos éticos y políticos, puesto que el proyecto posee una dimensión crítica reflexiva. (...) Solamente con la definición de un proyecto el profesional percibe que las posibilidades no están en la profesión, en el conocimiento, sino en la realidad”. (Guerra, Y., 2006: 267- 268)

En este marco, concluimos la necesidad de continuar con otro posible tema, reflexionamos sobre la deuda pendiente en el Trabajo Social, el *burn-out* y sus razones de ser: ausencia de supervisión e ilusión reinante de una autonomía relativa. Se considera necesario generar un encuentro entre el Trabajo Social y la Supervisión, se debe razonar la supervisión en Trabajo social y sus potencialidades, es una oportunidad para mejorar las destrezas profesionales a través de la reflexión, el pensamiento y el autocuidado. La supervisión ayuda a desarrollar habilidades y competencias con el fin de mejorar resultados y lograr una mayor eficiencia profesional.

En cuanto a las políticas sociales y las instituciones, estas definen el rol y funciones del TS en los ámbitos educativos otorgando supuestamente una cierta autonomía. Sin embargo, jamás –por más relativa que sea dicha autonomía– no nos permiten como profesionales transformar la estructura de dichas instituciones. De este modo se establece una tensión entre autonomía-heteronomía, las/os/es profesionales adquirieron sentido y significado social como profesión en el marco de relaciones sociales que se producen y reproducen dentro de una sociedad capitalista, las cuales van señalando los límites y posibilidades de la intervención profesional en el cual la/el/le profesional desarrolla su tarea, son componentes centrales a considerar en la delimitación de la autonomía. Entonces, la heteronomía en las/os/es trabajadoras/es sociales implica que asumieron un rol y funciones que les fue dada institucionalmente sin injerencia de su decisión, impuesta por un poder diferente, ajeno y que corresponde al marco institucional que han internalizado en el proceso de socialización, convirtiéndolos en consumidores de ciertos patrones.

La noción de autonomía relativa presente en la relación Trabajo Social, políticas sociales e institución educativa termina por representarse –objetiva y subjetivamente– como una atrofia de nuestra capacidad real de cambio, una limitación a nuestro quehacer estratégico transformador reduciendo todo nuestro trabajo a medidas paliativas más cerca del asistencialismo que de la verdadera esencia del Trabajo Social que radica en el cambio sociohumano de las relaciones –en el sentido amplio del término– y de la sociedad.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1981). “*La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?*”. En: Guattari y otros. *La intervención institucional*. México. Folios Ediciones.
- Balestena, E. (2003). “*Lo institucional: paradigma y transgresión*”. Espacio Editorial. Pág. 9 a 33.
- Bourdieu, P. (1997). “*Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*”. Barcelona, España: Anagrama.
- Código de Ética del Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba.
- Danani, C. (jul./dez. de 2006). “*Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano*”. KATALYSIS, IX(2), 189-199.
- De Souza Santos, B. (2020). “*La cruel pedagogía del virus*”. De Sousa Santos, Clacso Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Heler, M. (2005). “*La producción del conocimiento en el Trabajo Social: revisión crítica de sus condiciones de posibilidad*”. En III. Jornadas de Investigación “La investigación en Trabajo Social en el contexto latinoamericano” Lema: ‘Producción de conocimiento y debate público: Sentido, tensiones y apuestas’ Facultad de Trabajo Social-UNER. Paraná.
- Garay, L. (2006). “*La cuestión institucional en la educación y las escuelas*”. En: Butelman, I (Compiladora). *Pensando en las instituciones*. Paidós.
- Guerra, Y. (2006). “*El proyecto profesional crítico: estrategia de enfrentamiento de las condiciones contemporáneas de la práctica profesional*”, en Rozas Pagaza, M., (comp.) *La profesionalización en Trabajo Social. Rupturas y continuidades, de la Reconceptualización a la construcción de proyectos éticos-políticos*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Ley Provincial 058/2019 de la Provincia de Mendoza.
- Núñez, P. (2003). “*Aportes para un nuevo diseño de políticas de juventud: La participación, el capital social y las diferentes estrategias de grupos de jóvenes*”. En: Serie Políticas Sociales 74. Comisión Económica para América Latina (CEPAL).
- Núñez, V. (1999). “*Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*”, Buenos Aires: Edición Santillana
- Proyecto Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía (2018-2021). Instituto IPSIS Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi y otros/as. (2018). Informe académico de la investigación: “*Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos*”. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi; Tramontana; Sánchez. (2020). Texto de análisis eje políticas públicas.
- Tramontana, M. y Roldán, F. (2018). “*¿Educación heterónoma o educación para la autonomía? Una elección vital para la humanidad*”. Tesis de grado de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

Capítulo 9

La escuela, el derecho a la educación y otros derechos de las juventudes

Gaitán, Paula⁵⁰; Sánchez, María Constanza⁵¹

Introducción

En este artículo compartiremos parte de los resultados de la Investigación *Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos* (Secyt 2016-2017)⁵². Realizamos algunas reflexiones a partir del abordaje de la investigación que fue llevada adelante por un equipo amplio y diverso, compuesto por docentes, egresadas/os/es y estudiantes de grado. Este equipo nace y se desarrolla desde hace más de 15 años desde la Cátedra *Teoría, espacios y estrategias de intervención en instituciones*, ubicada en el cuarto año de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Una particularidad que distingue a este colectivo es buscar la articulación sinérgica de las funciones de docencia, investigación y extensión. Por ello los interrogantes que impulsaron la búsqueda de conocimientos a través de la investigación, surgen muchas veces de las intervenciones que se realizan desde la cátedra, en el marco de prácticas académicas de inserción de estudiantes a través del *Programa La Universidad Escucha a las Escuelas y/o* de Proyectos de Extensión. A su vez, los resultados de investigación, nutren y fundamentan las intervenciones.

50 Licenciada en Trabajo Social. Profesora Asistente por concurso en la cátedra Teoría, espacios y estrategia de intervención IV – Institución- Carrera Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Maestreada en investigación e intervención psicosocial- Facultad de Psicología- UNC. Correo electrónico: paulagaitan@unc.edu.ar

51 Licenciada en Trabajo Social. Adscripta a la cátedra Teoría, espacios y estrategia de intervención IV- Institución-Carrera Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: mariaconstanza1088@gmail.com

52 Equipo de Investigación: Directora del proyecto. Dra. Gabriela Rotondi. Docentes: Lic. Dolores Verón; Lic. Lilian Gregorio; Lic. Paula Gaitán, Lic. Marcelo Corona; Lic. Alicia Zamarbide, Prof. Ana Andrada. Auxiliares de investigación (estudiantes y egresados) Lic. Gisel Molina; Lic. Cinthya Benedetty; Andrea Liascovitz; Rocío Colomba; Maxime Tramontana; Erica Villagra y Patricia Yanina Vega.

El objetivo de este estudio fue: “Investigar los procesos que se plantean en la escuela pública cordobesa a partir de las relaciones entre el derecho derivado de la misión institucional y sus relaciones con derechos expresados en prácticas instituyentes de las/os/es jóvenes” (Informe de investigación, 2017, p. 5). En esta investigación nos propusimos indagar acerca de las formas como conviven, se complementan o no, la misión de la escuela centrada en la educación, con otros derechos de las/os/es jóvenes, como el acceso a la educación sexual integral, la prevención de las violencias de género, los derechos ambientales y el derecho a la participación política. Para ello relevamos las visiones de diferentes actores institucionales: estudiantes, docentes, preceptores, directivas/os/es y analizamos las coincidencias y puntos de distanciamiento, como las interpretaciones acerca de las normativas y su implementación.

Ha pasado mucho tiempo desde la finalización de esta investigación, más que en cantidad de tiempo, en intensidad. Cambios de gobiernos y de orientación política, nuevas normativas y enormes movilizaciones sociales. Y desde 2020 una crisis humanitaria provocada por la pandemia del Covid19. La relectura de aquellos resultados de investigación nos llevaron a reflexionar sobre las continuidades y las rupturas que los abruptos cambios mencionados implican. Encontramos datos valiosos, que no han perdido vigencia y de allí la importancia de compartirlos y analizarlos nuevamente en el presente, para preguntarnos acerca de la escuela que es necesario construir para un efectivo acceso y apropiación de los derechos de ciudadanía por parte de las juventudes.

Entonces, en la primera parte del artículo pondremos a disposición los datos y reflexiones. Luego, arriesgaremos algunas hipótesis y lecturas desde la actualidad, luego del paso de estos convulsionados tiempos.

Metodología

El estudio se desarrolló durante dos años (2016 y 2017) y se basó en la recolección de datos de carácter cuantitativo y cualitativo. La utilización de ambas metodologías buscó aportar a la relación del derecho derivado de la misión institucional y las prácticas instituyentes juveniles, observando la manifestación de esas prácticas, discursos y participación de las/os/es jóvenes en las escuelas y extramuros. Acercándonos también a cómo vivencian la participación, cómo manifiestan y expresan los derechos, cómo en lo práctico y discursivo se alude o no a los derechos, entre otras cuestiones que surgen de la dinámica misma dada por las múltiples relaciones entre los actores institucionales.

Durante el primer año realizamos un estudio georeferencial de las escuelas, lo que nos permitió relevar diversos actores institucionales mediados por encuestas. También se realizaron estudios documentales de sistematizaciones de estudiantes de grado y tesinas de grado de la licenciatura en Trabajo Social en las escuelas seleccionadas para el muestreo.

El tipo de muestreo fue intencionado georeferencial, constituyendo nuestra unidad de análisis: Escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, que hubieran tenido convenio con la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional de la Escuela de Trabajo Social en los últimos diez años. En relación con el total del universo (32) escuelas, se toma el 20% correspondiente a cada una de las cuatro áreas geográficas de Córdoba Capital, quedando la muestra construida con 8 escuelas. En estos ocho establecimientos se aplicó una encuesta autoadministrada a estudiantes de cuarto y sexto año de los turnos mañana, sumando un total de 778 encuestas. Allí se indagó acerca de las actividades curriculares y extracurriculares planteadas en la escuela en relación al abordaje de diversos derechos expresados en el contexto escolar.

En el segundo año realizamos entrevistas en profundidad a los actores institucionales, observaciones de instancias colectivas institucionales y se diseñaron a partir de los hallazgos relacionados a la recolección de datos cuantitativos, dos instancias de Grupo Focal en la que fueron convocadas/os/es docentes y directivas/os/es. Matus y Molina (2005) señalan que esta técnica cualitativa pretende aprehender los significados que los sujetos comparten y que se expresan mediante el lenguaje. Por otro lado, Romo y Castillo (2002) señalan que el grupo focal tiene predominantemente una finalidad práctica que busca recopilar la mayor cantidad de información posible sobre un tema definido. Además, mencionan que se estimula la creatividad de las/os/es participantes y se crea un sentimiento de coparticipación por parte de las/os/es entrevistadas/os/es. Por medio de esta técnica las/os/es entrevistadas/os/es hablan en su propio lenguaje, desde su propia estructura y empleando sus propios conceptos y son animadas/os/es para seguir sus prioridades en términos propios. La elección de este diseño pretendió profundizar ciertos aspectos que explicitan contradicciones entre lo discursivo, las prácticas instituyentes y los marcos normativos (Informe de investigación, 2016-2017).

Resultados: acerca de los Discursos y prácticas de los actores institucionales⁵³

Compartiremos en este apartado algunos de los resultados obtenidos en nuestro estudio, que tuvieron como objetivo: “Analizar discursos y prácticas de las/os/es actores institucionales respecto de las relaciones entre la misión institucional de la escuela y los derechos que las/os/es jóvenes expresan en la escuela”. (Informe de investigación, 2016-2017, p. 6)

Para ello, explicaremos brevemente el procedimiento trabajado en los grupos focales, a fin de que pueda comprenderse el origen de los resultados que presentamos.

Se realizaron dos instancias de grupo focal, una en la que participaron representantes de dos escuelas (Grupo Focal A – en adelante GF A) y otra en la que participaron seis personas de la misma institución (Grupo Focal B – en adelante GF B). En ambos casos, se realizaron las siguientes actividades:

- Se presentaron a cada participante algunos de los gráficos que se confeccionaron en base a los resultados de las encuestas a las/os/es jóvenes, pero se eliminaron las etiquetas identificatorias y se les solicitó que completen según su criterio: ¿Cuáles fueron las temáticas más trabajadas según las/os/es jóvenes?, ¿Por qué creen que ese fue el orden de relevancia? ¿Cómo trabajaban dichas temáticas en sus respectivas escuelas?
- Posteriormente se propició la discusión grupal sobre lo trabajado individualmente.

53 El siguiente apartado corresponde al capítulo 4 del Informe de Investigación 2016-2017, realizado por el siguiente equipo: Directora: Dra. Gabriela Rotondi. Docentes: Lic. Dolores Verón; Lic. Lilian Gregorio; Lic. Paula Gaitán, Lic. Marcelo Corona; Lic Alicia Zamarbide, Prof. Ana Andrada. Auxiliares de investigación (estudiantes y egresados) Lic. Gisel Molina; Lic. Cinthya Benedetty; Andrea Liascovitz; Rocío Colomba; Maxime Tramontana; Erica Villagra y Patricia Yanina Vega.

Avancemos entonces sobre dichos resultados.

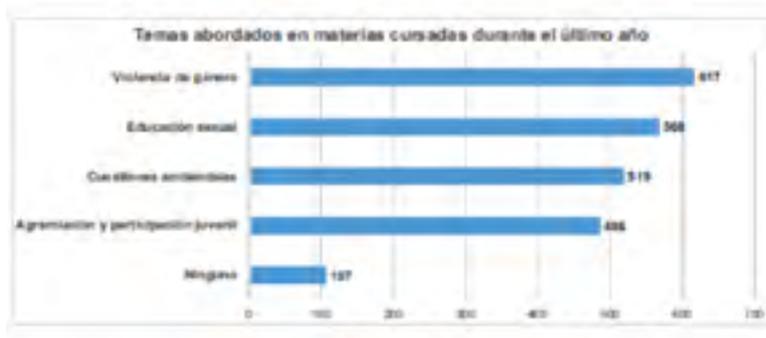


Gráfico n°1 de Temas Abordados ⁵⁴

Violencia de género, un tema “de moda”

Existe una coincidencia entre lo que las/os/es jóvenes reconocen como temas abordados –la Violencia de género– y lo que expresan la mayoría de las/os/es adultas/os/es en los grupos focales. Es interesante detenernos en los motivos que argumentan estas/os/es últimas/os/es:

En el grupo focal realizado en la escuela todas/os/es las/os/es participantes coincidieron en que la temática más trabajada fue la violencia de género, excepto una persona que seleccionó la Educación Sexual Integral (ESI), entendiendo que la prevención de la violencia de género está incluida allí. La respuesta de la mayoría es explicada como la consecuencia de un contexto, en el que aparecen “modas” por las que algún tema se convierte en tema de agenda, es tomado desde la política pública educativa desde donde se generan directivas que implican que estos temas deban ser abordados por las escuelas.

“Lo de la violencia de género yo creo que viene más por una cuestión de que el tema está socialmente presente ahora”. (Entrevistada 1- GF B)

“Son como modas, empezó con las mujeres quemadas y se hablaba siempre de las mujeres quemadas, son como modas son estereotipos, después las mujeres golpeadas, la trata de blancas. Y se va hablando de estas cuestiones sociales que van surgiendo, y se transforman como en modas, se naturalizan. Esto con la violencia de género, en cambio algo que se trabaja desde siempre o se trata de continuarlo con los alumnos es la educación sexual, por eso yo creo que está en segundo lugar por ahora porque está la moda de la violencia de género”. (Entrevistado 6 – GF B)

“Y también pasa con la violencia de género, se han bajado muchos talleres de Nación que se tienen que hacer obligatoriamente, entonces también queda ese registro –de los/as estudiantes–”. (Entrevistada 5 – GF B)

Algunas/os/es entrevistadas/os/es incluyen el abordaje de la violencia de género como parte de la ESI, pero también reflejando que se trata de un tema que se “impone” de cierta forma por la normativa emanada de las autoridades educativas.

“(…) En el último año estas temáticas están presentes de diferentes modos ya sea de

54 Encuesta a Estudiantes. Datos Propios. Mayo 2017

manera institucional porque estas temáticas se vienen trabajando como en la jornada de ayer". (Entrevistada 1 – GF A)

"Digamos que se dio como urgente lo que estaba planificado más lo que vino del Ministerio. Es decir esas son las formas con las que se han ido trabajando estas cuestiones". (Entrevistada 2 – GF A)

En noviembre de 2015 se sancionó la Ley 27.234 *Educación en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género* que establece la obligatoriedad de realizar jornadas para la prevención y erradicación de la violencia de género al menos una vez por año, en todas las escuelas de todos los niveles y en todo el país. A partir de ello, desde el Ministerio de Educación de Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se han establecido días para abordar el tema, con provisión de textos teórico-metodológicos a tal fin.

Resulta llamativo que se haya considerado necesaria la sanción de esta ley, ya que redundaría en los contenidos de leyes anteriores, como la Ley 26.150 de ESI y la Ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Quizás se expresa así un reconocimiento gubernamental de que no es uniforme ni extendida a la mayoría de las escuelas el abordaje de estas normativas, a pesar de que tienen muchos años de vigencia.

Pareciera que la influencia y presión hacia los gobiernos que ejercen los movimientos sociales, como el del Colectivo Ni Una Menos, serían en definitiva los que generaron esta "reacción" legislativa, que se tradujo rápidamente en contenidos y cronogramas de trabajo obligatorios para las escuelas. De hecho, en el punto 8 del documento leído en la primera convocatoria del Colectivo Ni Una Menos, en junio de 2015, se exige: "Incorporación y profundización en todos los currículos educativos de los diferentes niveles de la educación sexual integral con perspectiva de género, la temática de la violencia machista y dictado de talleres para prevenir noviazgos violentos" (s.p).

Ahora bien, nos interpela la interpretación que las/os/es adultas/os/es participantes de los grupos focales hacen acerca del abordaje obligatorio de la violencia de género en las escuelas como una "moda". Las "modas" se imponen en un momento determinado, generan un patrón aceptado y se distinguen por ser efímeras, momentáneas. Por el contrario, la violencia de género es un problema de derechos humanos, de raíces sociales, culturales e históricas profundas, estructurales y sistémicas, que requiere para su abordaje, además de formación profesional específica, un compromiso político, en el sentido de búsqueda de transformación social. La legitimidad de estos derechos –prácticas aun instituyentes– no deriva solo de la "obligación" de abordarlos dentro las escuelas como función educativa transversal sino que también implica una labor que radica en deconstruir reificaciones sociales y subjetivas que obturan la consecución de una democracia, plural, radical y equitativa. El lenguaje, vía de acceso e ingreso metodológico, permite identificar estas contradicciones entre prácticas y marcos jurídicos instituyentes (Artazo, Molina y Vega, 2017). Si las/os/es actoras/es institucionales en las escuelas lo viven como una "bajada desde el Ministerio", como una "moda", más que como un problema que actualmente está vulnerando derechos y que es necesario modificar desde la educación formal en tanto instancia socializadora ¿De qué modo podrían operarse cambios que instituyan nuevas formas de relacionamiento, más equitativos y democráticos entre los géneros?

Educación Sexual Integral... el tiempo pasa, las tradiciones permanecen

Las/os/es jóvenes encuestadas/os/es identificaron la educación sexual como el segundo

tema más abordado, en lo que también coinciden la mayoría de las/os/es adultas/os/es consultadas/os/es.

Es acerca de los sentidos, contenidos y modos de abordaje que esta temática asume en cada escuela, es que nos interesa focalizar ahora.

Una participante del grupo focal, postuló como primera temática a la ESI, luego Violencia de género argumentando que ambas cuestiones son trabajadas a partir de las propuestas direccionadas desde el Ministerio de Educación, ya sean jornadas, capacitaciones o actividades puntuales. En este sentido, lo que queda plasmado es que no se trata de una inclusión transversal de la ESI (que es lo que prescribe la ley), aunque se aborda de forma permanente.

En otra escuela, se destaca que la ESI se va instalando a partir de las instancias de formación para docentes que se ofrecen desde el mismo Ministerio de Educación, con modalidades que impulsan la implementación concreta en las aulas.

"(...) Los profesores estos últimos años han hecho capacitaciones por ejemplo en educación sexual integral y las capacitaciones que está ofreciendo el Ministerio les están pidiendo por ejemplo intervenciones concretas en el aula". (Entrevistada 2 – GP A)

"(...) Llega por ahí a biblioteca un profe y pregunta qué hay, qué hay de educación sexual, como si de golpe fuera a salir de la galera un librito que dijera esto tenés que dar". (Entrevistada 1 – GP A)

En la tercera escuela de la muestra cualitativa, la ESI se identifica como segunda temática abordada en la escuela, pero se manifiestan diferentes visiones entre las/os/es participantes del GF acerca de la implementación de esta ley, que ponen en cuestión justamente la integralidad del abordaje. Se plantea situaciones que van desde la delegación de la educación sexual en agentes externos al ámbito educativo (como agentes de salud), a la implementación de contenidos en diferentes materias o como actividades específicas (talleres, charlas), con cuestiones consideradas como "problemáticas" que afectan a la población juvenil, en particular, embarazos y enfermedades. Se reconoce que este enfoque deja al margen otros aspectos como los vínculos, el conocimiento del cuerpo y el cuidado del mismo.

"Bueno no, los talleres que han dado acá específicamente para los chicos de acá se ha dado educación sexual". (Entrevistado 4 – GF B)

"Reproductiva ojo, no integral, hay falencias todavía". (Entrevistada 1 – GF B)

"Sí, pero me refiero a que no es ningún cuentito chino, no se abordará el cuidado, pero lo reproductivo se está abordando". (Entrevistado 4 – GF B)

"Yo desde la preceptoría veo que es importante la educación sexual, no solo por los embarazos y las enfermedades que por supuesto que son grossas, sino también pasa por ejemplo con una pibita de 12 años que manda fotos en tetas por whatsapp. Entonces no educarlos en el cuidado, en el pudor en el autocuidado del cuerpo, si querés desde todas las aristas de lo ético, de lo religioso, que debería ser la educación integral". (Entrevistada 5 – GF B)

Los debates muestran que hoy la educación sexual es un tema vigente en la escuela, es conocida y reconocida como una ley, aunque también se identifican dificultades en cuanto a

su implementación, donde los enfoques tradicionales, sesgados en aspectos preventivistas y biologicistas aún son prioritarios.

Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (2012) al analizar el Estado del Arte de los estudios sobre juventudes en la escuela secundaria, identificaron diferentes investigaciones en las que se refleja que el enfoque “preventivo” en educación sexual, sigue siendo uno de los más vigentes:

“Investigaciones recientes mostraron que en la escuela media la ‘maternidad adolescente’ continúa siendo considerada una ‘problemática’ (Fainsod, 2008; Gogna, 2005). (...) Para muchos actores educativos hablar de sexualidad implica hablar de prevención (Baez y Díaz Villa, 2007). (...) El trabajo de Torres (2010) sobre las orientaciones curriculares en la Ciudad de Buenos Aires de 2007, considera que la presencia del discurso biomédico legitima la preeminencia que los contenidos curriculares le dan a una femineidad aún asociada a la reproducción y la prevención”. (Núñez y Fuentes, 2012, pp 360-361)

Nos interesa resaltar que en estas expresiones acerca de los contenidos que se definen y ofrecen en el marco de la Educación Sexual, se conserva un eje organizador que privilegia las visiones e intereses de las/os/es adultas/os/es por sobre la palabra y experiencia de las/os/es jóvenes. Esto ocurre de manera coincidente con los planteos de Kornblit y Wainerman retomados por Núñez y Fuentes (2012) donde se expresa:

“La circulación del conocimiento y de los saberes en la escuela aún siguen el patrón adulto-adolescente, poniendo en segundo plano la recuperación de la experiencia juvenil, sus valoraciones y percepciones en torno a cómo se perciben, construyen su corporalidad y sus vínculos con otros jóvenes y adultos”. (p. 363)

La implementación de la Ley de ESI continúa requiriendo de la construcción de consensos entre las/os/es actores institucionales, donde se tengan en cuenta las diferentes necesidades y demandas particulares de cada uno. Por un lado las/os/es adultas/os/es, docentes y en otros cargos educativos quienes tienen el derecho de recibir una formación actualizada, que tienda a desmontar las tradicionales visiones sobre sexualidad y educación sexual restringidas, biologicistas, a históricas, impregnadas de moralidades religiosas y/o que no incorporen un enfoque de género. Por otra parte, las/os/es jóvenes demandan una educación sexual que sea realmente “integral”, donde se aborden no solo cuestiones reproductivas y biológicas, sino también los derechos a la identidad sexo-genérica, a la participación, al acceso a servicios de salud, al placer, al aborto, las diversidades, afectividades y construcciones de género (Rotondi, 2016). En este sentido, la participación de las/os/es jóvenes desde la enunciación de sus propios intereses, necesidades, preocupaciones y propuestas se hacen imprescindibles. Pero esto requiere de las/os/es adultas/os/es disposición para la modificación de las formas instituidas de vinculación en las escuelas, en las que ha primado el verticalismo adultocéntrico.

Ambiente, territorio y ciudadanía

Las referentes de una misma institución coincidieron en que las cuestiones ambientales fueron las seleccionadas en primer lugar por las/os/es jóvenes, ya que la presencia cercana de ciertas problemáticas (como un basural a cielo abierto) motivó el interés de trabajar sobre dicha cuestión. Esta situación, llevó a la institución a optar por articularse con otros actores barriales –como centros de salud y organizaciones de vecinas/os/es– en pos de desarrollar acciones tendientes a surtir los efectos adversos que repercutían en las condiciones de vida de la comunidad educativa en su conjunto.

Es interesante ver cómo las/os/es estudiantes se comprometen e involucran en el trabajo de determinadas temáticas, principalmente cuando se trata de barreras para el acceso a determinados derechos considerados “básicos”, tales como el agua, o las condiciones habitacionales de sus familias:

“Los chicos estuvieron participando en algunas reuniones, pero al principio se aburrían. Recién cuando hablaron del agua específicamente se involucraron más, a ellos les fascinó el tema”. (Entrevistado 6 – GP B)

“Pasa que el tema del agua es un tema que afecta al barrio (...). La problemática del agua acá es constante, y más allá de eso los problemas que tenemos con las cloacas, las napas es terrible”. (Entrevistada 5 – GP B)

Vemos que en relación al ambiente, las instituciones educativas se perciben a sí mismas como constructoras de ciudadanía y comprenden que esa tarea se debe realizar entre todos los actores presentes en un territorio, donde se gestan las luchas y disputas por el reconocimiento de derechos sociales vulnerados. En este sentido el derecho a la educación (dentro de las escuelas) conjuga en la labor política de la función educativa, otros derechos capaces de legitimar sentidos de ciudadanía en espacios sociales educativos.

La Participación: un tema...

El abordaje de la agremiación y participación juvenil en la escuela es reconocido por las/os/es jóvenes en un cuarto lugar, mientras que las/os/es adultas/os/es la ubican en tercer lugar, alegando que las materias relacionadas a la cuestión van desde 1er año, hasta 6to año, pero que mayormente se instala en el último año, quedando librada la cuestión de la participación a la voluntad y vínculo de las/os/es docentes con las/os/es jóvenes:

“Entonces en sexto año ven tal vez el marco teórico que avala la formación en derecho dentro de la escuela para aprender a participar y a ser ciudadanos.”

Si vamos a ver el tema de la participación empieza en el primer año con ciudadanía y participación, trabajo, y todas esas materias van dando como todo un corolario de que ellos pueden ir enlazando cuestiones teóricas.

Dentro de la participación, por ejemplo, nosotros este año hemos tenido la suerte de que el profe que está como apoyo al directivo, trabaje concretamente como lo hacían ustedes (Facultad de Trabajo Social) en conformar el centro de estudiantes. Hay toda una cuestión que se va formalizando y que a nosotros como directivos nos apoya y mucho, ya que un centro bien conformado permite que circulen las voces de los chicos, que los chicos planteen algunas cuestiones”. (Entrevistada 3 – GF A)

Mientras, desde las/os/es participantes del GF B no se ha considerado como uno de los más tratados. Respecto al abordaje que del mismo se realiza en la escuela, mencionan lo siguiente:

“Con el tema del centro de estudiantes tiene que ver con la capacidad de participación que tienen los chicos, hay profesores que están trabajando con jóvenes organizándose, eligiendo delegados, quizás en 6to año a veces participan más, principalmente el sexto de la mañana no tanto el sexto de la tarde. Bueno este año el interés en esto de los chicos de sexto no está, su interés está en la fiesta”. (Entrevistado 1 – GF B)

Las representantes de una de las escuelas, en el GF A, consideraron que la agremiación y participación juvenil debió ser el segundo tema, debido a que en la cultura institucional de la misma se ha instalado un modo de organización juvenil en el que, es actualmente una demanda e iniciativa de las/os/es propias/os/es jóvenes.

En estos intercambios se identifica una serie de nociones de raigambre moderna y en algún sentido etapista (por edades) de la construcción de ciudadanía. No se considera que la condición ciudadana está atravesada por una serie de variables étnicas, de clase, género y generación, sino que se la ubica como una obligación del propio sujeto más que como una construcción colectiva dentro de la constitución misma de la vida cotidiana de las/os/es agentes (Artazo, Molina y Vega, 2017).

El tema de la agremiación juvenil es uno de los que nos ha convocado como equipo de investigación, donde destacamos que existen múltiples formatos participativos, aunque lo que queda entre paréntesis es la politicidad de dicha participación. Así vemos cómo los Centros de Estudiantes de las escuelas quedan limitados a cuestiones vinculadas a la organización de eventos y/o gestión de recursos. De hecho, la agremiación juvenil no es un tema que se constituya en contenido abordado por las asignaturas o en otros formatos de manera considerable, sino que depende de la iniciativa de docentes particulares, o de intervenciones externas (Informe de investigación 2014-2015).

¿Temas o Derechos?

El momento de la devolución de los datos de las encuestas se caracterizó por una sensación de desconcierto frente a cierta incoherencia de los datos arrojados, ya que las temáticas más reconocidas como problemáticas y trabajadas según las/os/es jóvenes, al mismo tiempo, eran aquellas cuyas legislaciones desconocían. Por ejemplo, identificaban la violencia de género como una problemática trabajada, pero desconocían que la misma se enmarca en una ley que reivindica derechos. Lo mismo ocurrió con las normativas respecto a ESI, el Ambiente, la Participación y Agremiación juvenil: se reconocen como “temas” que se abordan en la escuela, pero las/os/es jóvenes en su gran mayoría desconocen las leyes, y con esto los derechos y responsabilidades consagrados en las mismas.

En este escenario, es posible deducir que si bien dichas problemáticas tienen un marco legal, aún no se les otorga el *status* de derechos. Consideramos que cuando el tratamiento de dichas cuestiones es impuesto con urgencia en la currícula escolar, buscando que una jornada, o “un día de...” aborde y abarque de manera integral las mismas, se genera una respuesta fragmentada, superficial, parcial, sin dar lugar a un posicionamiento y abordaje en clave de derechos que incluya la prevención y promoción (Artazo, Molina y Vega, 2017).

Espacios de participación en la escuela

Los datos relevados de las encuestas a jóvenes, nos mostraron lo siguiente:



Gráfico n°2 de Participación por espacios⁵⁵

En los grupos focales las respuestas de las/os/es adultas/os/es fueron disímiles a las de las/os/es jóvenes y causaron cierta sorpresa (en particular, que para las/os/es jóvenes en primer término señalan que no participan en ningún espacio dentro de la escuela).

En torno a la pregunta ¿En dónde creen que participan más las/os/es jóvenes, y por qué? Los dos referentes de una misma institución, definieron como espacios principales: el Centro de Estudiantes, las Actividades y Talleres propuestos por las/os/es docentes.

En cuanto al Centro de Estudiantes expresan que hay mayor participación porque es impulsado por actores institucionales y extra institucionales:

"(...) Yo puse primero en el centro de estudiantes, porque está promovido desde muchos docentes de la escuela y apoyados por ustedes (prácticas de Trabajo Social) (...). Antes era pasar por los cursos y decir que tenemos que invitar para... y ahora ya hace un par de años que se acercan ellos a decir cuándo arrancamos, tenemos este espacio... Como que es una participación genuina donde ellos participan, o sea que no hay que llevarlos sino que ellos piden". (Entrevistas 1 – GP A)

En cuanto a la referente de la segunda institución, refiere como principal espacio de participación las actividades propuestas por las/os/es docentes y la opción de la No participación (ningún espacio):

"La clase, el aula, es el espacio por naturaleza en el que puede aparecer la participación y en la que de alguna manera el debate, la elección ahí tiene que aparecer, en el vínculo docente-alumno (...). También en los espacios que en que deciden libremente como el CAJ, consejo

55 Encuesta a Estudiantes. Datos Propios. Mayo 2017

de convivencia, delegaciones de curso, sí se ofrecen para responsabilizarse en esta función". (Entrevistada 3 – GP A)

En la tercera escuela (GF B), las respuestas vinculadas a los espacios de participación, fueron dispares, ya que las/os/es participantes tenían visiones diferentes acerca de los espacios de participación de las/os/es jóvenes en la escuela. La mayoría consideró que las/os/es jóvenes participan en mayor medida en "actividades propuestas por algunos docentes" a nivel áulico en las materias o diversas actividades como actos escolares, eventos especiales. Luego la opción "actividades propuesta por la escuela" y en tercer término en "actividades relacionadas a la educación sexual integral", como talleres, charlas. En todos los casos, la iniciativa de las actividades o propuestas son generadas por adultas/os/es y las/os/es jóvenes son convocadas/os/es a sumarse –con mayor o menor grado de libertad, ya que muchas veces estas actividades son curriculares:

"Yo veo que cuando hay un taller que propone algún docente y ellos ven que van a tener participación que van a hacer algo, o tienen que participar o ambientar para los actos, salidas escolares, etc. Se suman ellos a las propuestas de los docentes". (Entrevistado 1 – GF B)

El hecho de que en las respuestas de las/os/es jóvenes la opción de que no participan en ningún espacio aparezca en primer término, generó interpelaciones hacia la propia práctica docente:

"Ese ninguno te da la pauta de que no es algo que ellos elijan hacer. Eligen participar de lo que se les propone pero no eligen ellos el tema del que van a participar". (Entrevistada 6 – GF B)

Una de las participantes (GF A), generó interrogantes en cuanto a qué tipo de participación nos referimos a la hora de encuestar, porque según su criterio existían dos formas de participación:

"Puedo hacer dos distinciones, participación considerando lo dado y desde una mirada escolar, y otro tipo de participación me parece que proviene de un sentido más profundo de la participación, de qué manera ellos como jóvenes están metidos en su contexto o eligen meterse en otras temáticas de su contexto. De todas maneras puedo entender que desde una mirada institucional comienza a darse más esta articulación que se necesita entre la escuela y el medio, en esto que decimos de asistir, de estar, que incluye otros niveles o modos de actuar". (Entrevistada 2 – GF A)

Es justamente ese debate el que nos parece necesario profundizar con los diferentes actores institucionales de la escuela. ¿Qué formas de participación se habilitan? ¿Cuáles son los derechos de las/os/es jóvenes a la participación en los ámbitos en que transcurre su vida cotidiana, como la escuela, el barrio, por ejemplo, que aún no son plenamente reconocidos y ejercidos?

Debates que interpelan...

En los datos expuestos hemos podido observar, por un lado la fuerte influencia del contexto y las políticas educativas en la configuración del "sobre qué" se trabaja en las escuelas. Situación que nos genera interrogantes en cuanto a las posibilidades de apropiación crítica por parte de los actores institucionales, cuando problemáticas sociales graves y complejas, como la violencia de género, son interpretadas como "modas" o "urgencias" y no en el marco de ampliación de derechos ciudadanos y de la asunción de responsabilidades en la

transformación social que le caben a la escuela, en tanto espacio público cuya misión es, justamente, la educación.

Por otra parte, vemos que las/os/es jóvenes en su mayoría consideran que no participan en espacios escolares, lo que se vincula a la preeminencia de la iniciativa de las/os/es adultas/os/es en la definición de temas, actividades, formatos, etc. La participación de las/os/es jóvenes en la definición de temas de su interés, de formatos educativos que les resulten más atractivos, parece aún un asunto pendiente en la mayoría de las escuelas. Esto a pesar de la vigencia de normativas que promueven la participación de las/os/es jóvenes como sujetos de derechos. Aunque sabemos que la sola existencia de las normas no implican modificaciones en las instituciones y en las significaciones y prácticas que en las mismas se construyen.

Como decíamos antes, las posibilidades de que se gesten cambios en las instituciones dependen, principalmente, de que se modifiquen los modos de relacionamiento en ellas. Y para que se modifiquen las posiciones de subordinación que hoy tienen las/os/es jóvenes en las escuelas secundarias, será imprescindible una redistribución del poder: poder hablar, opinar, decidir, cuestionar, proponer.

La participación juvenil, demanda de las escuelas revisiones y modificaciones en sus formas establecidas. Pero también plantean resistencias a un desarrollo organizativo que demanda a la escuela abrir espacios para aprendizajes fuera de los currículos, aprendizajes sociales, políticos y culturales (Rotondi, 2016). Es por ello que se requiere de debates entre los actores escolares acerca de los contenidos relevantes a trabajar, los fundamentos de esas definiciones y las formas como los mismos deberán ser abordados, si se busca que generen modificaciones en los sujetos, las instituciones y en definitiva, en la sociedad.

Y en este sentido, el Trabajo Social Institucional puede realizar un aporte desde su intervención en escuelas. Desafío de construcción con otras/os/es, de revisión de aquellas cuestiones reificadas, incorporadas como parte de la "naturaleza" institucional que, entanto construcciones sociales, culturales e históricas pueden ser cambiadas. Los derechos que actualmente se encuentran vulnerados, reclaman el compromiso y trabajo colaborativo de las instituciones, de la escuela y la universidad pública, de quienes formamos parte de ellas. Consideramos, finalmente, que es de este modo como una ciudadanía participativa y democrática puede formarse y consolidarse.

¿Qué pasó entre 2018 y 2021? relecturas desde la incertidumbre

Realizaremos un recorrido cronológico, intentando reflejar los principales procesos sociales que se dieron entre 2018 y 2021, que de alguna manera se ligan a los análisis realizados en la Investigación cuyos datos hemos compartido.

Respecto a la ESI, sabemos que la implementación masiva de la misma aún es un tema pendiente. Nuevos desafíos se suman y reclaman una actualización de los contenidos que en 2006 se plantearon como objetivos de la ley y en 2008 se especificaron en los Lineamientos Curriculares para los diferentes niveles del sistema educativo. Graciela Morgade planteaba algunos de ellos en una entrevista del año 2018: "La ESI entra muy lentamente a las escuelas (en el ámbito educativo las cosas siempre ocurren así): se producen materiales, se realizan capacitaciones, etc. Pero cuando se producen debates sociales amplios, en la escuela entra la vida. Si no entra por la puerta, entra por la ventana". (s.p)

En 2018 se produjo el debate en el Congreso Nacional por la legalización del aborto, uno

de los debates parlamentarios que concitaron mayor nivel de discusión ciudadana. Y aquí el protagonismo de las jóvenes mujeres, estudiantes de nivel secundario, fue una cuota distintiva en las masivas manifestaciones callejeras. Tanto es así que se ha denominado este fenómeno como la *revolución de las hijas*⁵⁶, para dar cuenta del impulso que ha dado a los feminismos la incorporación de las nuevas generaciones, con sus estéticas y reivindicaciones, en la escena pública, que tal como expresa la historiadora Dora Barrancos (2019), por primera vez es un movimiento masivo.

Otra de las modificaciones que actualmente se reclaman a la Ley de ESI tiene que ver con el sesgo binario de los contenidos prescritos. Y esto también se vincula con la visibilidad de los movimientos de la disidencia sexo-genérica, particularmente por la comunidad travesti trans y la denuncia sobre las desigualdades y violencias estructurales que les afectan; de la aparición en la agenda pública de las demandas de las niñeces trans y no binarias, como la de las familias homoparentales. Luchas por el reconocimiento de identidades que no fueron contempladas en su momento, que hoy demandan de modificaciones tanto en los contenidos curriculares como en la retícula institucional que incluye los procedimientos administrativos, las formas escolares, sus discursos y prácticas cotidianas.

Articulado a la ESI, el abordaje de las violencias por motivo de género ha adquirido un grado de institucionalización de gran magnitud entre los años que analizamos. Como decíamos en la investigación, la presión de las movilizaciones sociales ha impulsado la generación de políticas públicas en todos los niveles de gobierno. Se han creado en los últimos años organismos de gobierno específicos para la implementación de políticas de prevención y asistencia de violencias, como la reciente creación del Ministerio de Mujeres, géneros y diversidad a nivel nacional; ministerios en las provincias; servicios municipales y en espacios locales de atención en todo el país. En este mismo sentido, en el año 2018 fue sancionada la Ley 27.499 de Capacitación Obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas/os/es las/os/es agentes del estado, conocida como Ley Micaela⁵⁷.

En marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud declara el estado de pandemia por Covid19. La sociedad en su conjunto se encuentra en crisis, la escuela, como parte de ella. La pandemia ha requerido de medidas excepcionales, desconocidas para las generaciones que actualmente habitamos el planeta. Las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) generaron modificaciones en todas las formas de organización social y de vinculación entre personas. Fue así que en 2020 se suspendieron las clases presenciales, se generaron clases virtuales y posteriormente, a partir de 2021 clases presenciales en pequeños grupos denominados “burbujas”, alternadas con clases virtuales. Estos hechos, como en otras dimensiones de la vida, pusieron en evidencia las enormes desigualdades sociales y económicas de la población, en particular, las desigualdades para el acceso al derecho a la educación de una enorme cantidad de estudiantes que no cuentan con condiciones mínimas para sostener la escolaridad en su nuevo formato. Es así que las diferencias en el acceso a recursos como la conectividad a internet, a dispositivos tecnológicos y al manejo de los mismos, generaron enormes brechas entre quienes pudieron “adaptarse” a estas nuevas condiciones y quienes quedaron excluidas/os/es. Cabe decir que si bien desde los ministerios de educación se dieron directivas a fin de priorizar contenidos mínimos, la escuela no solo cumple la función de dispensar conocimientos, sino que es un espacio de encuentro y socialización fundamental para entablar vínculos con pares y con personas ajenas al entorno familiar, como las/os/es docentes y personal escolar.

56 <https://www.pagina12.com.ar/191710-la-revolucion-de-las-hijas>

57 Esta Ley es llamada Micaela en conmemoración de la joven entrerriana Micaela García de 21 años de edad, que fue violada y asesinada en la localidad de Gualaguay (Entre Ríos). Su femicida, Sebastián Wagner, había obtenido el beneficio de una reducción de pena por parte del juez Carlos Rossi, quien desconoció las recomendaciones del equipo técnico.

Una cuestión que no puede soslayarse tiene que ver con la deficiente respuesta que ante las desigualdades mencionadas dieron los diferentes agentes estatales, tanto a nivel nacional como provincial. Han sido y son las/os/es docentes, preceptores, coordinadores de curso, directivas/os/es quienes aportaron (y aportan) sus recursos personales para hacer frente a este abrupto cambio en la modalidad de enseñanza: computadoras, celulares, conexión a internet, teléfono y espacio físico de los hogares transformados en espacios de trabajo. Todo esto no ha tenido aún el debido reconocimiento económico y simbólico por parte del gobierno, que es quien tiene la responsabilidad principal de garantizar el acceso al derecho a enseñar y aprender.

Una mención especial merecen las protestas de algunos sectores sociales opositores al partido gobernante, que reclamaban “normalidad” para la escuela en medio de una realidad inédita, ejerciendo presión a través de los medios de comunicación hegemónicos para que las escuelas retomaran la presencialidad.

Otro tema que debe mencionarse es que las desigualdades de acceso a recursos tecnológicos como computadoras en los hogares, es un hecho que debe imputarse a la decisión política del partido gobernante entre los años 2015 y 2019, que dejó sin efecto el programa *Conectar Igualdad*, que proveía de una netbook a cada estudiante que ingresaba al nivel secundario en escuelas públicas de todo el país, por lo que la mayoría de quienes cursaban en 2020 ya no contaron con este beneficio.

Entonces nos preguntamos: ¿Cómo repercuten estos cambios en las escuelas? ¿Hay espacio para estas interpelaciones en las modalidades de educación virtualizadas o con el formato de “distanciamiento social”? ¿Son estos contenidos vinculados a los derechos parte de lo priorizado, en tiempos de emergencia sanitaria y social?

Si bien no contamos con información específica sobre formas de participación juvenil a través de la agremiación en las escuelas, como hemos podido observar en los diferentes derechos analizados antes, el protagonismo juvenil resulta una nota distintiva de los últimos años. También se destacan las formas de participación en medios digitales, incrementada y potenciada por las medidas de ASPO y DISPO, aunque claramente, las formas de participación que antes propiciaba la escuela, desde los diálogos en el aula, hasta los espacios organizativos juveniles como centros de estudiantes, CAJ, entre otros, hoy no se encuentran en funcionamiento.

Finalmente, queremos mencionar la Ley N°27.621 de Educación Integral Ambiental, sancionada en mayo de 2021, que se propone que las/os/es estudiantes puedan adoptar un enfoque que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente; el respeto y valor de la biodiversidad; la equidad; el reconocimiento de la diversidad cultural; el cuidado del patrimonio natural y cultural y el ejercicio del derecho a un ambiente sano. Cabe destacar en este plano el reconocimiento a nivel mundial de la joven Greta Thunberg, activista medioambiental sueca, que denuncia los riesgos planteados por el calentamiento global que tiene sus pares en nuestro país, como el joven Bruno Rodríguez⁵⁸, de la agrupación Jóvenes por el Clima Argentina. Es interesante considerar la diversidad de debates que se promueven desde estos y otros grupos, donde se ponen en cuestión desde el modo de producción y consumo neoliberal, incluyendo las propuestas de producción y distribución de alimentos, pasando por el cuestionamiento al especismo y el maltrato animal.

Entonces, para cerrar nos quedamos con múltiples preguntas, que la crisis puede aportar a

58 Bruno Rodríguez es cofundador de Jóvenes por el Clima Argentina. Embajador argentino ante la Cumbre Mundial de Jóvenes por la Acción Climática 2019. Estudiante de Ciencia Política en la Universidad de Buenos Aires.

que se generen respuestas novedosas, que instituyan nuevos modos de relacionamiento. ¿Cuál es la escuela que tendremos en pandemia y si se presenta un escenario postpandémico en un futuro cercano? ¿Habrá modificaciones en los modos de vinculación y en las formas organizativas que permanecerán en el tiempo? ¿De qué manera se enseñarán los derechos y se generarán procesos de apropiación de los mismos por parte de las juventudes? ¿Serán las escuelas los espacios donde se gesten dichos procesos?

Bibliografía

- Artazo, Gabriela; Molina, Gisel; Vega, Patricia Yanina. (2017). “*Apreciaciones acerca del diseño metodológico y avances preliminares*”. Facultad de Ciencias Sociales – UNC. (No publicado).
- Barrancos, D. Entrevista por Paula Puebla. (2019). “*La arqueóloga de las luchas feministas*”. Recuperada de: <https://cuadernowhr.com/2019/12/28/la-arqueologa-de-las-luchas-feministas/> Consultada: 28/12/2019
- Informe de investigación: Proyecto “*Participación Juvenil en relación a derechos: Impactos en Proyecto y Cultura Institucional de las escuelas públicas*”. Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica 2014. (2014-2015). Directora Dra. Gabriela Rotondi.
- Jornada Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género 2016. Programa de Educación Sexual Integral Secretaría de igualdad y calidad educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/Cartilla-Educar-en-igualdad.pdf> (Consultado: 08/10/2017)
- Jornada Nacional Educar en Igualdad: “prevención y erradicación de la violencia de género”. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Año 2015. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110338/violencia280616.pdf?sequence=1> (Consultado: 08/09/2017)
- Matus, G. y Molina, F. (2006). “*Metodología cualitativa: un aporte de la Sociología para investigar Bibliotecología*”. Valparaíso, Universidad de Playa Ancha.
- Morgade, G. (2018). “*La ESI se hizo feminista en 2015*”. Entrevista. Revista Digital NODAL Noticias de América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.nodal.am/2018/11/entrevista-a-graciela-morgade-doctora-en-educacion-la-esi-se-hizo-feminista-en-2015/>
- Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián. (2012). “*Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)*”. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 25 - Junio 2015 (351-372). Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n2/v25n2a06.pdf> (Consultado: 03/06/2017)
- Romo M. y Castillo, C. (2002). “*Metodología de las Ciencias Sociales aplicadas al estudio de la nutrición*”. En Revista Chilena de Nutrición, vol nº 29 Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-5182002000100003&script=sci_arttext (Consultado: 03/06/2017)
- Rotondi, G. (2016). “*Estrategias de organización político-gremial de estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía. Prácticas políticas en la escuela*”. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Rotondi, G.; Fonseca, C. y Verón, D. (2006). “*Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas ‘al’ trabajo social*”. En: Aquín N. (2006) (Comp.) Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación en Trabajo Social. Córdoba: Espacio. pp. 171 a 190.
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D. y otros. (2011). Informe de Investigación “*Centros de estudiantes y sus procesos de institucionalización. Aportes a la ciudadanía*”. (No publicado). Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, Gabriela B. (2016). “*Participación política juvenil. Impactando en el Proyecto de la escuela*”. Revista Perspectivas nº 28, 2016 • ISSN 0719-661X • pp. 55-77

Normativas y leyes:

- Ley 26.150 (2006) “*Programa Nacional de Educación Sexual Integral*”, recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley 26.487 (2009) “*Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*”, recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>

Ley 27.234 (2015) “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do%3Bjsessionid=B0C085E2C3A038470BB7710D2B267E8F?id=257439>

Ley 27.499 (2010) “Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres Poderes del Estado”, recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27499-318666/texto>

Ley 27.610 (2021) “Acceso a la Interrupción Voluntaria de Embarazo (IVE), obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita”, recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ley-no-27610-acceso-la-interrupcion-voluntaria-del-embarazo-ive-obligatoriedad-de-brindar>

Ley 27.621 (2021) “Ley para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina”, recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>

Documentos públicos:

Documento leído por las/os artistas Maitena, Erica Rivas y Juan Minujín en la primera marcha NI UNA MENOS, realizada el día 3 de junio de 2015 en el Congreso: http://s1000050.ferozo.com/wp-content/uploads/2015/06/documento_OK-1-1.pdf (Consultado: 05/08/2017)

Bloque IV

Conclusiones del proyecto para impactar en políticas públicas desde el Trabajo Social y construcciones desde la disciplina para impactar en las políticas



Capítulo 10:

Encuentros y desencuentros cuantitativos

Análisis de datos desde Trabajo Social y campo educativo

Rotondi, Gabriela⁵⁹; Artazo, Gabriela⁶⁰; Gregorio Lilian⁶¹

Introducción

El presente proyecto titulado *Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía*, es un proyecto de tipo cualitativo y cuantitativo que tiene por objetivo indagar acerca de las mutuas afectaciones entre el campo educativo formal público y el Trabajo Social (en sus diversas funciones asignadas dentro de este). La delimitación de una práctica profesional como objeto de estudio, remite a indagar cuestiones asociadas a las representaciones sociales que se construyen en torno a esta. En este sentido, queremos indagar la sinergia que se produce a partir de las múltiples intervenciones que un profesional de lo social ejecuta en ámbitos educativos. Esta sinergia es abordada desde una dimensión cualitativa que remite a investigar acerca del tipo de demandas que se le hace al profesional. Esta sostenida y progresiva marca asistencial dentro de los escenarios escolares como así también la emergencia de diversas problemáticas sociales que atraviesan a estos, transformaron paulatinamente a la escuela en los centros comunitarios donde las unidades familiares encauzan sus demandas. Esto ha promovido un imaginario respecto de las tareas de nuestra profesión dando lugar a la reflexión teórica, ética y política al interior del campo que remite a pensar nuestro papel y tareas

59 Doctora en Ciencia Política. Magister en Ciencias Sociales. Licenciada en Servicio Social. Directora del Proyecto de investigación: *Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía*. IPSIS. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

60 Doctora en Ciencia Política. Licenciada en Trabajo Social. Investigadora del proyecto *Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía*. IPSIS. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba

61 Licenciada en Trabajo Social. *Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía*. IPSIS. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba

específicas de la disciplina dentro de los espacios educativos formales. Las intervenciones institucionales, para nuestro caso educación, son orientadas por las políticas sociales vigentes, las cuales a su vez expresan tipos de Estado, modelos de desarrollo y visiones de sujetos/as dentro de las instituciones escolares.

Debido a esto comprendemos que, reflexionar acerca del sistema educativo y los modelos estatales-sociales vigentes, exige necesariamente problematizar el campo de intervención del Trabajo Social. Este hallazgo es parte de los resultados de lo que casi 20 años de investigación dan cuenta (Aquin 2007). A lo largo de estos advertimos un vínculo insoslayable entre integración de nuevos derechos como instituyentes, dentro de las escuelas, a partir de las intervenciones del Trabajo Social en los espacios educativos formales. En este sentido es que, el actual proyecto en curso se propone abordar la pregunta de ¿cuáles son los aportes del Trabajo Social al ámbito educativo?

El sentido de la presente indagación está dado por conocer aportes y demandas hacia el Trabajo Social, analizando la urgente y necesaria incorporación específica de estas/os profesionales a los equipos técnicos que actúan en dicho ámbito. Es decir que el Trabajo Social incide en los procesos de ciudadanía de las/os/es jóvenes, y niñas/os/es en los espacios institucionales educativos. Algunos interrogantes que nos atravesaron fueron: ¿cómo se expresa la escuela en tanto comunidad educativa a la hora de plantear una opinión, discurso o consenso sobre la participación ciudadana de sus actores institucionales? ¿Cómo aborda la escuela en tanto espacio social productor de sentidos la ciudadanía de las/os/es jóvenes, sus derechos y posibilidades de exigir derechos?

¿Será que el pedido de intervención es un pedido de desdoblar las cuestiones curriculares de las cuestiones contextuales complejas? ¿Qué desafíos le implica a la profesión estos requerimientos?

¿Cuáles han sido las aportaciones específicas del Trabajo Social a la construcción de ciudadanía sobre todo en jóvenes? ¿Qué se le solicita desde la escuela al Trabajo Social como disciplina vinculada en la intervención de la cuestión social? ¿Qué normativa habilita la presencia del Trabajo Social en el campo educativo? ¿Cómo juega la palabra de las/os/es trabajadoras/es sociales y de las/os/es sujetas/os en esta construcción?

¿Cuáles son los dilemas éticos que el Trabajo Social enfrenta cuando intenta trabajar en ciudadanía? ¿Qué tanto se sienten respaldados los profesionales por el ámbito formal académico (Universidad) y profesional (Colegios Profesionales) al momento de posicionarse, cuando este posicionamiento entre en contradicción con la autoridad educativa?

La escuela pública plantea dar respuesta a un derecho humano, facilita o no, y pone en tensión el abordaje de la construcción de ciudadanía y la respuesta a demandas sociales asociadas a la misma. Sin embargo, la persistencia de la educación como derecho social está instalado entre sus actores. La ciudadanía como construcción, registro y práctica en las instituciones y el abordaje que de ella se hace, realiza aportes que tienden a ampliar la mirada y visión de la condición y ejercicio ciudadano de las/os/es sujetas/os (Rotondi, Verón, Gregorio, Gaitán, Visintini y Peña Barberon 2020). Nuestro equipo se caracteriza por haber realizado, en distintos momentos, propuestas metodológicas que incorporan dimensiones operacionalizables, del presente objeto de estudio, en indicadores cuantitativos (Cortés 2008) que arrojan mayor complejidad a las dimensiones analizadas en torno a los tipos de demandas y aportaciones del Trabajo Social en espacios sociales educativos. Debido a esto, nuestra metodología de investigación se caracteriza por construir supuestos/hipótesis abigarradas en la procesualidad de los diferentes momentos del equipo que continuamente reabre nuevas preguntas e hipótesis

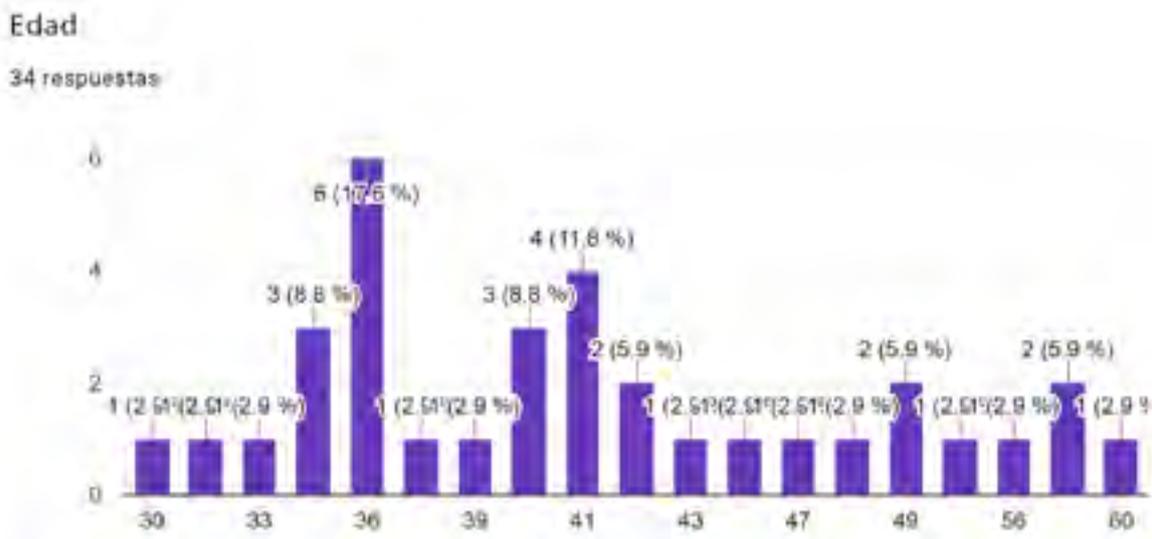
futuras de trabajo, siendo la antesala de esto un proceso de investigación anterior. Esto se relaciona además con las diversas aristas de la tarea universitaria que llevamos adelante, docencia, investigación y también extensión. De esta manera la recurrencia hermenéutica conjuga parte de los debates del equipo, junto a la recolección de datos que desde un enfoque situado remite a comprender y comparar distintos momentos históricos vinculados a una trama de hipótesis que han ido arrojando hallazgos entorno al Trabajo Social, los procesos de construcción de ciudadanía y los escenarios escolares.

Sobre el instrumento: resultados preliminares

Durante el proceso nos fuimos dando etapas diferentes que aportaron información cuantitativa y cualitativa. En una primer etapa entrevistas en profundidad en ambas provincias y en la segunda aplicamos un instrumento cuantitativo en Córdoba que indaga en torno a: año de egreso, edades, especialidades formativas en términos de pos titulación o postgrado, pertenencia institucional (nacional, provincial o municipal), especificaciones acerca de si interviene desde un programa externo a la institución educativa o no. También preguntamos acerca de su función específica para la que fue contratada/o/e (docente, técnica/o/e trabajador/a social, preceptor/a/e, coordinador/a/e de curso), antigüedad en el cargo, qué tipo demandas llegan hacia el trabajo social, cuáles son las tareas específicas asignadas o solicitadas, cuáles son las funciones que cree desempeñar, quiénes considera como sujetos/as/es de la política pública, quiénes deciden sus tareas y si depende de otras instancias institucionales. A su vez indagamos sobre cómo perciben los impactos de su quehacer y si estos se vinculan con la construcción de ciudadanía, sobre si cree que existen aportes específicos del Trabajo Social al campo educativo y si es necesario diseñar programas y políticas específicas que contengan esto.

1) Edades y años de egreso de carrera

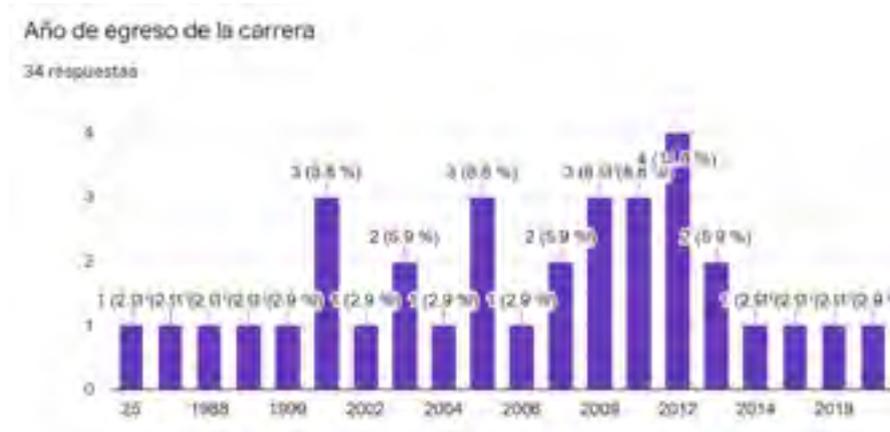
Sobre un total de 33 encuestas el mayor rango etario de respuestas lo recibió las edades entre 35-40 años por un lado y por otro de 48 a 60 años.



Cuadro de edades

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyt 2018-2021

En cuanto a los años de egreso de la carrera advertimos que hubo un egreso masivo entre 2000 y el 2005, incrementándose luego en los años 2009-2012, luego la tendencia declina y se sostiene hasta la actualidad.

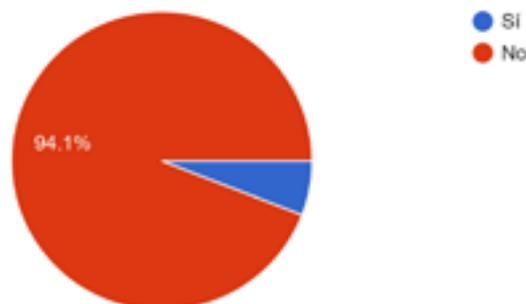


Cuadro de egreso de la carrera

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyT 2018-2021

En cuanto a las especialidades de formación solo obtuvimos 10 respuestas y la mayoría se vincula a cuestiones de trayecto pedagógico, violencia de género y consumo problemático de sustancias. Sin embargo, al preguntar si tenían la especialidad otorgada por el Colegio de Profesionales en Educación un 93,9% de respuestas negativas.

¿Tiene especialidad en Educación otorgada por el Colegio de Profesionales de la Provincia?
34 respuestas



Cuadro de especialidades

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyT 2018-2021

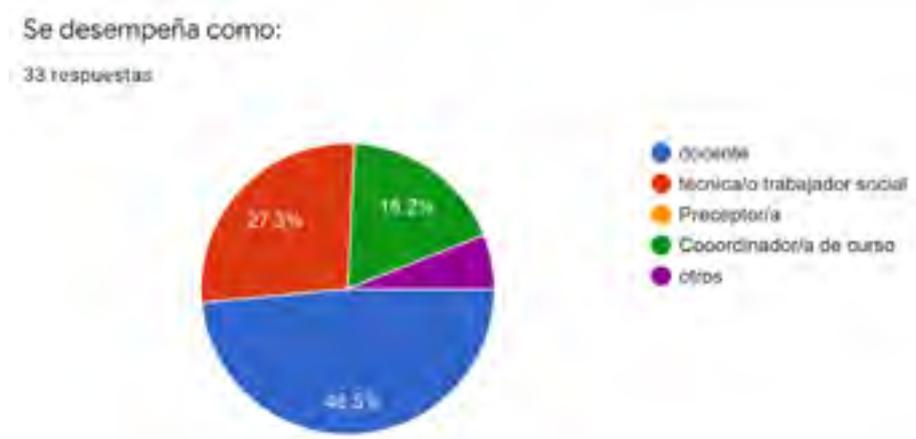
Cuando preguntamos acerca del ámbito de pertenencia respecto de si eran de la órbita nacional, provincial y/o municipal, las respuestas fueron en un 69,7% provincial y en menor medida del ámbito nacional con un porcentaje del 21,2%. Esto da cuenta de la descentralización del sistema educativo argentino durante los años 90, transformación mediante la cual muchas escuelas quedaron bajo órbitas provinciales. Esto deterioró gran parte de los recursos destinados a educación, ya que la responsabilidad de sostenimiento institucional recayó en las provincias. Dichos recursos fueron disímiles en cuanto a las regalías y recursos de cada provincia (Aguerrondo 1999).



Cuadro sobre tipo de dependencia

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyT 2018-2021

Respecto de la posibilidad de estar insertas/os en programas específicos de educación, aparecieron programas que habilitan la intervención de lo social desde un ámbito de políticas voluntariado o extensionista de instituciones de educación superior. Sin embargo debemos señalar que estas participaciones aluden a políticas formuladas desde otros ámbitos institucionales –Educación superior o políticas educativas de otros ámbitos de referencia, por ejemplo nacional. Es así que, gran parte de las intervenciones sociales se ejecutan desde becas de extensión otorgadas por la UNC y otros programas satélites. Esto de alguna manera refleja que si bien la escuela persiste en atender demandas asistenciales y construye con acuerdos institucionales a la educación como un derecho, aún no se ha incorporado la dimensión cultural, social, económica y política de la función de educar y construir ciudadanía desde los espacios curriculares formales, más allá de aquellas asignaciones de materias a nivel docentes relacionadas con esto. Esto a pesar de contar con numerosa normativa que instituye el reconocimiento de esas dimensiones, aun en términos de las formulaciones de los proyectos educativos a nivel de las políticas públicas educativas formuladas y también en los diversos proyectos institucionales de las diversas escuelas públicas.



Cuadro de desempeño

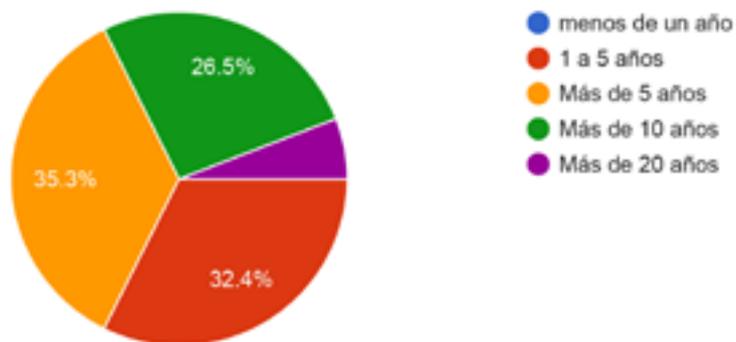
Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyT 2018-2021

En cuanto las tareas que desempeñan dentro de la institución la mayoría optó por identificarse con la función docente con un porcentaje del 50%, luego como trabajadoras/es sociales se identificó un 28,1 % y como coordinador/a de curso un 15,6%. En este sentido creemos que la recogida de este dato permite fundamentar la demanda institucional de contar con un profesorado de ciencias sociales en el ámbito de la UNC, que forme a trabajadoras/es sociales en el trayecto educativo comprendiendo, que los aportes del Trabajo Social son fundamentales para la construcción de ciudadanía dentro de los espacios escolares. Traemos a consideración esta cuestión atendiendo además a los necesarios enlaces que plantea la inclusión de profesionales de la disciplina por la vía docente en la escuela, lo cual podría ser una puerta que habilite otros encuadres (asesorías, conformación de enlaces con otras instituciones, habilitación de mesas de trabajo psicosociales, entre otras propuestas posibles)

Respecto de la antigüedad las respuestas fueron estables en el rango de 1 a 10 años.

Antigüedad en el cargo

34 respuestas



Cuadro antigüedad

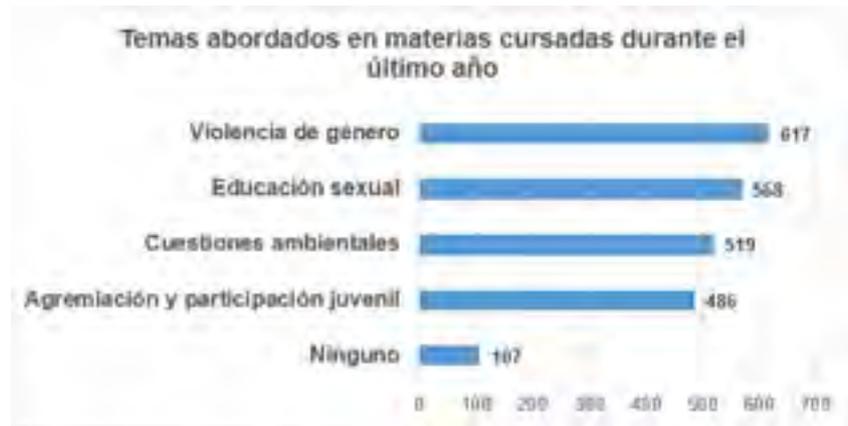
Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyt 2018-2021

Nos parece clave atender a los años de egreso por varios motivos, en primera instancia, aquellas experiencias profesionales de la primera década atienden a aquellas posibilidades laborales que se encuentran instaladas y habitualizadas para colegas de reciente egreso. En ese sentido, aquellas propuestas que involucrarían institucionalizar nuevas prácticas, no necesariamente se presentan en los primeros años debido a que aquellos insumos derivados por ejemplos de experiencias de investigación o confrontación de prácticas profesionales se hacen presentes y/o visibles luego de transitado un recorrido profesional. En tal sentido aquellas propuestas vinculadas a la inclusión en el mundo universitario de espacios de reflexión, continuidad en la formación, propuestas de recorridos por las vías de la investigación, etc., se vuelven claves si lo que pretendemos es acompañar procesos de institucionalización de nuevas prácticas y experiencias profesionales.

Hemos observado en los estudios previos ("Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía 2016/2017"), que los recorridos que se instalan respecto de las prácticas instituyentes de colegas de reciente egreso se llevan adelante atendiendo a "temáticas específicas" de interés también específico, o derivado de demandas particulares que se le plantean a las/os/es colegas. Tal el caso por ejemplo de: temáticas como violencia de género; educación sexual; cuestiones ambientales y agremiación juvenil; las/os/es profesionales de Trabajo Social incluyen en sus tareas por ejemplo desde cargos docentes el tratamiento de estas cuestiones, en vistas a que su mirada del espacio social involucra la necesaria lectura

de las necesidades y demandas de sujetos juveniles. Es en este sentido que las/os/es profesionales concretan abordajes específicos de cuestiones que se articulan con los debates ciudadanos. Sin embargo la inclusión no se lleva adelante desde esta categoría general y estructurante, como es la ciudadanía, sino desde necesidades concretas específicas que no necesariamente se articulan a la noción y condición ciudadana.

En el caso de las/os/es alumnas/os/es entrevistados en el estudio de 2016/2017, en su momento cuantitativo, (N=778) se observa que entre las/os/es alumnas/os/es de 6to año de las ocho instituciones señalan los siguientes temas como abordados:



Cuadro Tareas al TS

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyt 2018-2021.

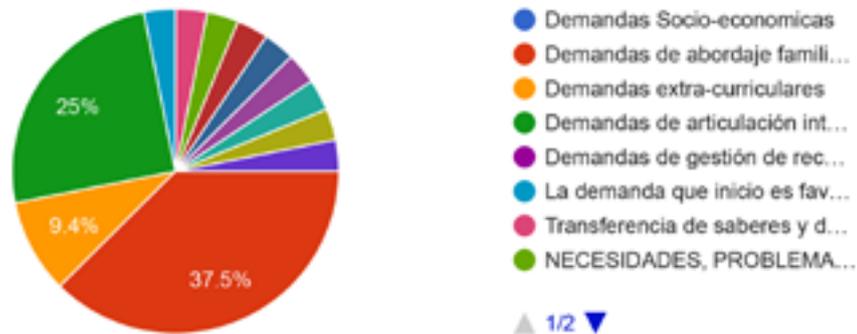
Sin embargo, a la hora de analizar ese abordaje podemos observar que cuando se pregunta sobre participación extra áulica, solo el 34% alude a participación respecto de estas cuestiones, y el 65% de los estudiantes plantea que no se involucra en una participación fuera del aula. Esto señala que el abordaje de estas cuestiones, referidas a nuevos instituyentes o reconocimiento de derechos, son abordadas por fuera de los espacios curriculares y la participación es menor en dichas instancias. Cuando indagamos en torno a las tareas prevalentes que asumen o aquellas que les son asignadas, las respuestas en su mayoría fueron demandas de promoción y prevención en torno a temas sociales relevantes, en segundo término resolución de conflictos y en tercer instancia las tareas vinculadas a la articulación interinstitucional. En menor medida emergieron las solicitudes de demandas asistenciales. Llama la atención este asunto debido a que tanto en el estudio 2016/2017 como en el diseño cualitativo del presente estudio surgen con profundidad la presencia de demandas asistenciales recogidas por las/os/es colegas. Los insumos cualitativos sobre todo aluden de manera contundente a esta demanda institucional de asistencia que gravita respecto de las diversas instancias laborales (docentes, gabinetes) en Córdoba. En este sentido, nos preguntamos respecto de los impactos que podrían estar operando en torno a la búsqueda de datos cuantitativos que se realizará durante 2021. Señalamos que los datos cualitativos se concretan en 2019 previos a la instalación de la pandemia. Esto en parte dialoga con lo analizado en las entrevistas en profundidad, donde los relatos expresan que las demandas estaban relacionadas con la construcción del encargo.

Esta construcción del encargo remite a utilizar el corpus de bagaje teórico, metodológico e instrumental de las/os/es trabajadoras/es sociales para abordar de manera compleja aquello que se comprende como “lo social” y atraviesa los escenarios escolares. Esta capacidad de resemantizar los encargos en demandas construidas desde el Trabajo Social son de los aportes más significativos de la profesión en cuanto a la construcción de ciudadanía dentro de

las instituciones formales educativas (Rotondi, Fonseca y Verón 2006). Sin embargo también debemos señalar que los acuerdos no necesariamente hacen a los acuerdos laborales. Se contrata a la/el/le profesional como docente y se le solicita acompañamiento en acciones propias de la disciplina.

¿Qué demandas llegan mayoritariamente a ud. por ser Trabajador/a Social?

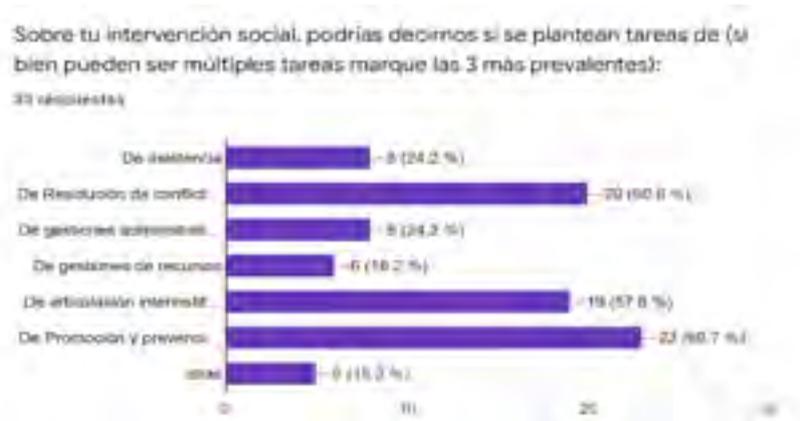
32 respuestas



Cuadro Demandas

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyT 2018-2021

Las demandas que se elaboran cuando se realizan los pedidos de intervención son reconstruidas por las/os/es trabajadoras/es sociales en demandas del siguiente tipo: demandas socioeconómicas con 35,5% de recurrencia, con un 25,8% demandas de articulaciones interinstitucionales que en la clasificación que otros sistemas similares en cobertura (como el de salud) hacen respecto de lo socioeconómico o psicosocial bajo la clasificación Z65 la cual tipifica “personas con riesgos potenciales para su salud, relacionados con circunstancias socioeconómicas y psicosociales”.



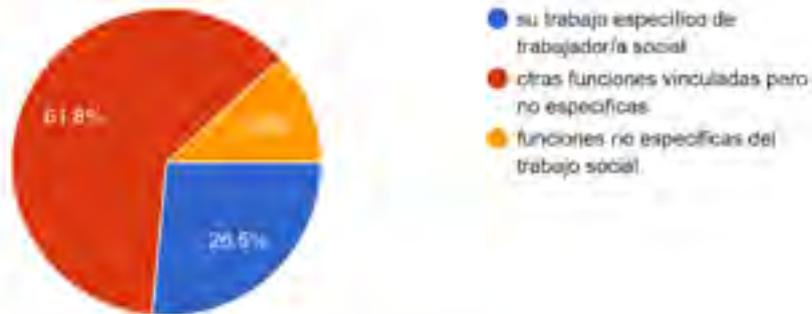
Cuadro de Tareas por TS

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyT 2018-2021

En torno a las tareas que considera realizan durante el ejercicio cotidiano de la profesión en ámbitos educativos la mayoría respondió de promoción y prevención, reapareciendo nuevamente la articulación interinstitucional junto a la resolución de conflictos.

Desde tu opinión ¿qué se le solicita al trabajador/a social en el ámbito educativo a la hora de su intervención social?

34 respuestas



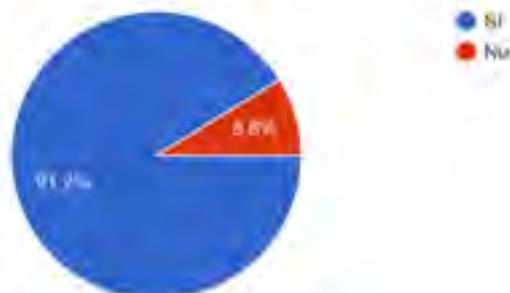
Cuadro solicitudes al Trabajo Social

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto Secyt 2018-2021

Por otro lado, nos interesaba particularmente indagar sobre la posición asignada institucionalmente y la dependencia con instancias jerárquicas superiores que de alguna manera condicionan la intervención del Trabajo Social en ámbitos educativos. Las respuestas arrojaron que en un 90% de los casos dependen de otras instancias institucionales para tomar decisiones. Esta pregunta es clave en lo que respecta a la construcción del campo problemático del Trabajo Social, ya que permite comprender el complejo entramado de relacional dentro de las instituciones que condicionan los grados de autonomía del profesional (Aquin 2007). Así mismo esta condición constitutiva de nuestro campo advierte a tiempo el potencial del Trabajo Social hacia el interior de las instituciones, en lo referido a la viabilidad política de los derechos dentro de los espacios curriculares formales.

¿Tienes que tener en cuenta las decisiones de otras instancias institucionales?

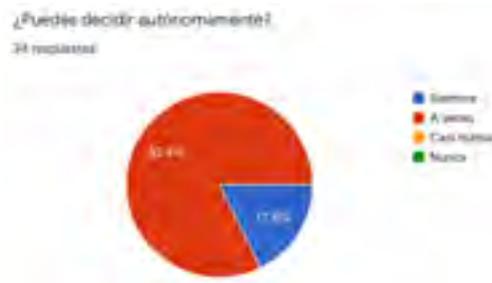
34 respuestas



Cuadro Injerencia de instancias institucionales

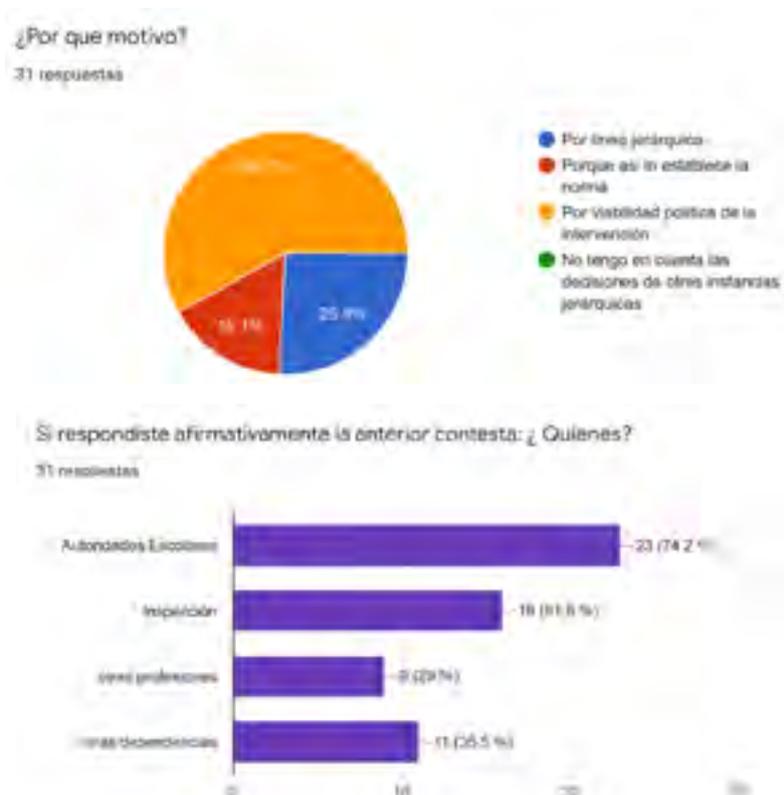
Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyt 2018-2021

Es decir que a partir de estas respuestas podemos analizar que si bien existe una alta interdependencia institucional con esferas educativas formales, como las inspectorías entre otras, el Trabajo Social y la reconstrucción de la demanda que hace hacia el interior de los ámbitos escolares, se realiza con autonomía en cuanto a qué dimensiones o variables incluir en esta reconstrucción. Esto se condice con los siguientes datos:



Cuadros autonomía

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyt 2018-2021

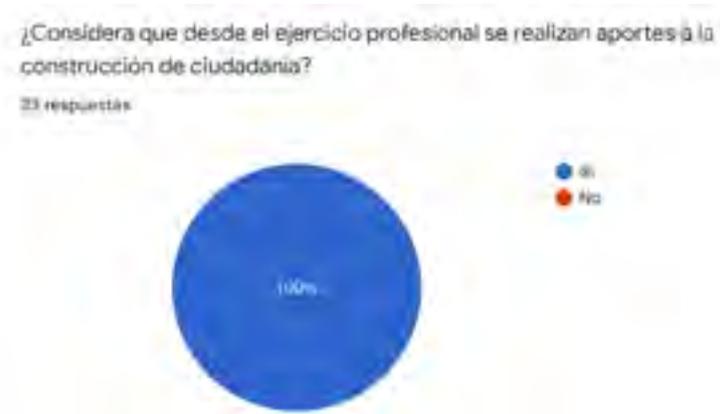


Cuadros sobre injerencias institucionales y dependencias que intervienen

Fuente: Informe de datos cuantitativos Proyecto SEcyt 2018-2021

Aparece una noción clave en la elaboración de una estrategia de intervención que remite a la dimensión política de la misma. Esta está vinculada a la viabilidad y a las posibilidades de que la estrategia planteada tenga un curso prospectivo respecto de la demanda construida. Así lo confirma el 60% de respuestas afirmativas vinculadas a que la línea de consulta remite a producir viabilidad política a la intervención (Falla Ramírez, Gómez Contreras, y Rodríguez, 2011).

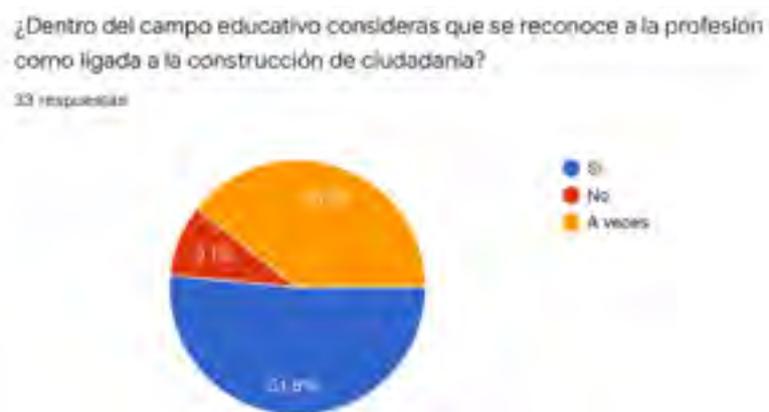
Vinculado a esto, la cuestión de la autonomía se expresó en los siguientes números. Respecto de los aportes que realiza el Trabajo Social a la construcción de ciudadanía las respuestas fueron al 100% de que sí, la profesión realiza aportes en ese sentido, lo cual habla de un perfil profesional comprometido con las demandas de su tiempo. Cuestión que la observamos en total consonancia con la lectura que realizan diversos actores institucionales (docentes, directivos y estudiantes) en el marco de la investigación 2016/2017. Así mismo cuando se indaga acerca del reconocimiento de este aporte al espacio educativo formar las respuestas fueron:



Cuadro aporte a la construcción de ciudadanía

Fuente Informe Secyt 2018-2021.

Es decir que la dimensión problemática en cuanto a la intervención del Trabajo Social en ámbitos educativos tiene que ver con la capacidad de comprender las dimensiones que intervienen en nuestro diseño metodológico como así también el reconocimiento que de esto devenga. No es novedad la devaluación que lo social representa cuando desde las políticas públicas se insta a completar estadísticas y mantener matrícula. Sin embargo, desde el propio campo se identifica que el Trabajo Social realiza aportes específicos en ámbitos educativos formales, en especial respecto a la construcción de ciudadanía. Habrá que seguir evaluando y leyendo los datos que emergen, y a la hora de comparar con los datos cuantitativos de las provincia de Mendoza contextualizar nuevamente las prácticas instaladas en el marco de la pandemia. Más preguntas emergen si incorporamos a este análisis el atravesamiento del Covid-19 y la disputa entre presencialidad sí o presencialidad no y las cuestiones asociadas al colapso sanitario y económico del país.



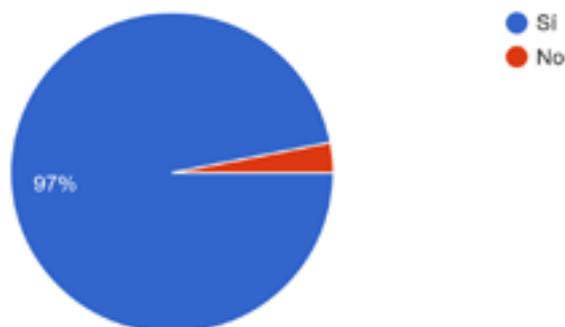
Cuadro construcción ciudadanía

Fuente Informe 2018-2021

Por último consultamos a nuestras encuestadas si creían necesario políticas públicas que en su diseño contemplaran funciones y roles específicos del Trabajo Social y las respuestas fueron contundentes casi el 97% de las consultadas respondió afirmativamente. Ahora bien, remitimos al capítulo que se aborda la temática específica de las políticas de manera de analizar contenidos y nuevas preguntas al respecto.

¿Crees necesaria las especificaciones en el diseño de la política pública acerca de las funciones del trabajador/a social en el campo educativo?

33 respuestas



Cuadro Política Pública y Trabajo Social

Fuente Informe Secyt 2018-2021

Consideraciones

Desde las fuentes de información cuantitativas y cualitativas con las que contamos se evidencia una brecha o distancia entre lo formal y lo real del ejercicio profesional de los TS en el ámbito educativo. Siendo el principal cargo formal el cargo de docente (más del 50%) y la demanda de actividades o tareas expresadas por ellos “la resolución de conflictos / y asistenciales”. Por lo que podemos inferir que el cargo formal no se condice con la demanda de los colegas en los espacios educativos, ya que existen expectativas con respecto a su formación, intervención y ejercicio en el espacio de la escuela como trabajadoras/es sociales.

Las/os/es trabajadoras/es sociales aportan un abordaje de los derechos y la ciudadanía en el ámbito escolar, y esto es un ejercicio que se complementa con la carga que la tarea administrativa y estrictamente pedagógica que se les exige en el ámbito escolar. Por lo que surgen cuestiones tales como que la tarea responde a demandas de las autoridades (90%) y en un alto porcentaje de tareas no específicas a la profesión (60%), pero que la autonomía relativa va posibilitando un ejercicio de asumir otras demandas de los sujetos. Lo que nos hace preguntarnos si estas son reconocidas o no como parte de la tarea; si son ejercidas o no en el horario de trabajo; con qué recursos cuentan los profesionales para desarrollar acciones vinculadas al abordaje de la ciudadanía, los derechos y las demandas puntuales de los sujetos.

El proceso de investigación en lo que refiere al momento de la construcción del muestreo, el acceso a entrevistadas/os/es y definición de población a encuestar, nos mostró una gran variabilidad de la permanencia de los colegas en el ámbito educativo, comprobando que más del 60% tienen menos de 5 años de desempeño en el ámbito educativo. En base a datos existentes en el colegio, nos encontramos con muchos colegas que ya emigraron a otras áreas o ámbitos institucionales para trabajar. Consideramos que este es un indicador de la falta de

reconocimiento económico en el sistema educativo y en la poca estabilidad que significa el ejercicio en el ámbito para las/os/es trabajadoras/es sociales.

Por último, evidenciamos que todos los colegas entrevistados reconocen la importancia de abordar el marco de los derechos con jóvenes y adolescentes en el ámbito educativo, la potencialidad de abordajes posibles, las demandas reales que receptan como así también las posibilidades de acciones en ese sentido. Reconociendo una disposición para desempeñarse y ocupar estos espacios laborales.

Como investigadoras observamos que será clave avanzar en acciones de articulación directa, entre el medio universitario y nuestros colegios profesionales, a la hora de instalar y proponer acciones y diseños de nuevas tareas de Trabajo Social en los ámbitos tanto de las escuelas y redes con las cuales se trabaja, así como también a nivel de las políticas provinciales de los ministerios de educación, cuestión que, además, hace a los objetivos de nuestro proyecto de investigación, con los cuales estamos comprometidas/os/es.

Bibliografía

- Aguerrondo, M. (1999). *“La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos”*. Bs. As. Argentina: edit Paidós.
- Aquín, N. (2007). *“La construcción de un nosotros”*. En Rozas Pagaza M. La formación y la intervención profesional: hacia la construcción de proyectos ético-políticos en trabajo social. (p. 77-84). La Plata. Edit UNLP.
- Cortés. (2008). *“Los métodos cuantitativos en las ciencias sociales de América Latina”*. Iconos. Revista de Ciencias Sociales. (30) 91-108. Recuperado de: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/255/251>
- Falla Ramírez, U.; Gómez Contreras, S. y Rodríguez B., R. (2011). *“La intervención en lo social y la construcción de un proyecto político del Trabajo Social”*. Tabula Rasa, (15), 195-219. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622587011>
- Rotondi G.; Fonseca C. y Verón D. (2006). *“Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas de Trabajo Social”*. En Aquín N. Reconstruyendo lo social: prácticas y experiencias de investigación desde el trabajo social (p 171-190). Córdoba: Edit UNC.
- Rotondi G.; Verón D.; Gregorio L.; Gaitán P.; Visintini F. y Peña Barberon M. *“Haciendo historia en lo institucional desde el trabajo social”*. Revista Conciencia Social. Revista Digital de Trabajo Social (3) Nro. Especial 2, 102-121. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/issue/view/2175>

Capítulo 11

Trabajo Social: su constitución como campo y su interlocución con el campo educativo

Cruz, Verónica⁶²

Introducción

Este artículo comparte reflexiones producidas en el marco de la investigación doctoral en Trabajo Social, en interlocución con un conjunto de aprendizajes construidos en las múltiples intersecciones entre el trabajo en docencia e investigación, y en la gestión institucional en el campo de los derechos humanos, en la Universidad Nacional de La Plata.⁶³ Asimismo recupera aportes del diálogo mantenido con el grupo de investigadoras que vienen indagando los procesos de intervención social en el campo de las políticas e instituciones educativas en la ciudad de Córdoba, inscripto en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, sumado a la propia participación en proyectos de investigación que delimitan preocupaciones teóricas y prácticas acerca de los desafíos del Trabajo Social en los ámbitos educativos públicos de la provincia de Buenos Aires.⁶⁴ Desde esta aproximación, el

62 Verónica Cruz es argentina, Doctora y Magíster en Trabajo Social. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Gestión de la Educación Superior Ex Decana de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, donde actualmente se desempeña como Profesora Titular e Investigadora. Desde 2014 es Prosecretaria de Derechos Humanos de la UNLP. Docente de la Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. UNIPE. Autora de numerosos artículos y capítulos de libros. Compiladora de tres libros. veronica.cruz09@yahoo.com.ar

63 Cruz, V. (2018) “*La institucionalización del Trabajo Social en Argentina desde una perspectiva relacional. 1930-2010*” Tesis doctoral defendida y aprobada en el Doctorado de Trabajo Social, FTS UNLP. 14 de mayo. La Plata. Disponible en repositorio institucional SEDICI de UNLP en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68392>

64 Cruz, V. y Vicente, E. -Coord- (2020) *Tramas relacionales de las comunidades educativas*. Bosque Editoras. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad. La Plata. Libro digital. ISBN 978-987-47253-5-6 Esta publicación sintetiza los hallazgos de las Investigaciones tituladas “*La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad*” (2015-2016) y “*Formas de participación de las familias en espacios educativos complementarios: El caso de los Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires. Aportes para su resignificación*” (2017-2018), dirigidas por Verónica Cruz, acreditadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, y desarrolladas en el marco del Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

texto introduce de manera abreviada, algunas consideraciones desde las cuales se piensa y se construye el Trabajo Social contemporáneo, sustentadas en una mirada crítica relacional que toma centralmente las contribuciones de Pierre Bourdieu y los desarrollos del propio campo profesional.

La reconstrucción analítica de la trayectoria del Trabajo Social realizada en el marco de la tesis, reconoce y explora la forma en que los condicionamientos del espacio social han operado en ella desde principios de siglo XX y hasta el presente, moldeando las subjetividades de sus agentes y reconfigurando intercambios, reflexiones y prácticas en relación a la formación, la investigación y la intervención. Asimismo puntualiza en las diversas luchas protagonizadas por sectores del colectivo profesional argentino, movilizadas por la resistencia ante significaciones hegemónicas que, de modo simplificado, sitúan al campo profesional solo como dispositivo de reproducción de lo establecido, desconociendo y limitando en grados variables su autonomía relativa y su potencia instituyente.

En un segundo momento, se introducen algunas ideas para pensar la vinculación del Trabajo Social con el campo educativo, reconociendo desde la perspectiva relacional, la relevancia de la inescindible ligazón de sus dimensiones investigativa e interventiva, enriquecida por la mirada interseccional y los aportes feministas y de derechos humanos. Por último, se expresan unas reflexiones como modo de concluir el texto, abriendo a interpelaciones y preguntas que sin dudas podrán ser enriquecidas y complejizadas por las elaboraciones por venir.

La constitución del Trabajo Social como campo. Algunas puntualizaciones

Tal como se sostiene en la investigación doctoral realizada por quien suscribe, el Trabajo Social es un espacio de juego históricamente constituido en la sociedad capitalista y patriarcal, en el marco de la división social, sexual y técnica del trabajo. Su comprensión exige considerar las condiciones contextuales y la dinámica que lo produce, mediada por la interrelación de al menos tres campos. Uno de ellos es el *campo académico* que tiende a hegemonizar la producción y la transmisión de los conocimientos que le permiten afianzarse como una de las disciplinas de las ciencias sociales. Otro es el *campo de la práctica profesional* que se configura en diversos espacios socio-ocupacionales a partir de las demandas que le profieren los sectores que viven del trabajo a las/os/es agentes profesionales. Y un tercero sumamente relevante, es el *campo estatal* que opera como metainstitución estructurante de ese entramado de relaciones entre los campos, estableciendo el orden político y normativo que le es inherente.

En este complejo proceso de regulaciones va forjándose la trayectoria del Trabajo Social como campo de las ciencias sociales, desde una articulación constitutiva y tensa con el Estado y el mercado, ejerciendo este último el dominio del capital económico cuyo poder material y simbólico sobre la vida social se vuelve casi inconmensurable bajo la lógica neoliberal imperante.

Pensar al Trabajo Social desde la noción de *campo científico* demandó trabajar con los desarrollos de Pierre Bourdieu quien define al mismo como

“Un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir,

de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia". (2000:12)

De aquí la importancia de reconstruir la constitución del campo profesional centrando la atención en las disposiciones adquiridas y puestas en juego por sus agentes profesionales, en la estructura de relaciones entre las posiciones ocupadas por estos y por sus instituciones; y en su vinculación con el campo del poder. Estas dimensiones van dotándolo de un carácter más o menos conservador y/o transformador, producto de la dinamización de fuerzas pasadas que –en un movimiento permanente y tensionado– se actualizan en el presente anticipando su derrotero, sin que tal proceso pueda explicarse apelando al desarrollo inmanente de su estructura. Por el contrario, el Trabajo Social lejos de constituirse como mera reproducción del campo del poder, es movilizad por fuerzas instituidas e instituyentes, forjadas en una procesualidad sociohistórica contradictoria, en la que se inscriben sentidos, representaciones, afectos y referencias teóricas, epistemológicas, políticas y éticas. Desde esta perspectiva, su delimitación como campo surge del trabajo de agregación y de diferenciación, donde los intercambios –nunca azarosos– y las disputas por la acumulación de un capital cultural específico van instituyéndolo desde inicios del siglo XX y hasta la actualidad.

Cabe aclarar que, si bien la configuración del Trabajo Social argentino emerge durante los años treinta, con la creación de la primera escuela de formación académica y se extiende hasta el presente, estas páginas reponen de manera sintetizada la reconstrucción de su trayectoria de acuerdo al período analizado en la tesis de referencia, es decir de 1930 a 2010.⁶⁵ En tal sentido, las indagaciones se desplegaron mediante un recorrido sincrónico y diacrónico efectuado a partir de examinar un conjunto de discusiones teórico-políticas y metodológicas protagonizadas por parte del colectivo profesional, permeadas por acontecimientos sociohistóricos demarcatorios para la vida social y para el campo científico. El trabajo de relevamiento y análisis de los datos fue organizado en cuatro momentos interrelacionados dialécticamente: *de iniciación, de expansión, de renovación y de diversificación*. Cada uno de ellos interviene en la generación de un habitus (Bourdieu, 2008) a partir del cual las/os/es agentes profesionales internalizan su experiencia histórica y movilizan un capital específico, desplegando estrategias que reproducen estructuras objetivas e instituyen una dimensión activa, inventiva que otorga a sus estrategias un carácter razonable antes que racional.⁶⁶

El estudio, sostiene la relevancia de realizar lecturas que complejicen el proceso de emergencia y desarrollo del Trabajo Social, superando posiciones endógenas o dicotómicas que obturan el cuestionamiento de las lógicas heterónomas y del fuerte condicionamiento que estas imponen a su autonomía relativa. En tal sentido reconoce que desde *los inicios* del Trabajo Social, las luchas teóricas y políticas por su institucionalización como campo de las ciencias sociales jugó un papel decisivo –con alcances limitados– al poner en tensión los designios del modo dominante de producir en cada momento histórico como único horizonte de sentido. Para decirlo más claramente, si bien las estructuras objetivas externas –principalmente articuladas a los poderes político y económico– moldean las percepciones y representaciones de las/os/es agentes profesionales, el reconocimiento y legitimación de los diversos campos de las ciencias sociales en que se inscriben –entre ellos el Trabajo Social– gana otro estatuto al disputar y conquistar autoridad y mayor autonomía para intervenir en el campo científico. No

65 La referencia al año 1930 responde al momento en que se crean las primeras instancias sistemáticas de formación especializada de Asistentes Sociales en el país, a diferencia de momentos previos donde la asistencia social era desplegada mediante acciones caritativas y filantrópicas. La primera escuela en Trabajo Social en el Museo Social Argentino, incorporada a la Universidad de Buenos Aires fue precisamente fundada en 1930.

66 Cabe consignar que la base documental elaborada en el marco de la tesis doctoral para el relevamiento y análisis de los datos, fue conformada por: a) estudios acerca de la conformación del Trabajo Social; b) memorias de reuniones, jornadas, y congresos de las asociaciones e instituciones del campo; c) intervenciones de los agentes en eventos académicos y/o gremiales en los distintos momentos; y d) investigaciones realizadas en los últimos años, en el marco de la formación de posgrado.

obstante, tal como lo expresaran Plotkin y Zimmerman (2012), en gran medida estos saberes son también constituidos por y constituyentes de las élites técnicas estatales, razón por la cual se les atribuye la adjetivación de “saberes del Estado” que, de manera problemática, conlleva a su demarcación difusa debido a los efectos que la dominación política produce sobre ellos, dificultando su consolidación, reconocimiento y legitimación como campos portadores de un capital cultural específico.

Al reflexionar respecto de cómo esta dinámica de condicionamientos influye en la constitución del Trabajo Social, es posible advertir que la misma impacta, por un lado, en la tendencia de algunos sectores del colectivo profesional a adoptar la retórica política y su capacidad de universalización. Y por otro, que se expresa en los efectos de ciertos discursos de “renovación científica” que instalan una estrategia de despolitización y deseconomización, con el pretexto de generar mayor eficiencia estatal, contrarrestando las posibilidades de su consolidación como campo. Otros dos aspectos decisivos y concomitantes con estas afirmaciones, son el carácter asalariado y la feminización del Trabajo Social, que requieren ser problematizados a la luz de las contribuciones del pensamiento crítico y –dentro del mismo– de los estudios feministas en tanto sus proposiciones teóricas y epistemológicas devienen estratégicas para visibilizar y desnaturalizar los entrecruzamientos de clase social y género que operan reforzando su posición subalternizada.

Cabe señalar que el imaginario patriarcal capitalista al instituir y recrear relaciones de poder asimétricas, dominadas por el género masculino, refuerza la identificación del Trabajo Social con los sectores desposeídos, quienes demandan asistencia y cuidados proporcionados por profesionales “abnegadas y sensibles,” cuya actuación es primariamente reconocida por la feminización socialmente atribuida, y secundariamente por los conocimientos específicos de los que disponen.

Algunas de estas cuestiones atraviesan el *momento de expansión* del Trabajo Social, siendo debatidas por sectores del colectivo profesional en el marco del Movimiento de Reconceptualización,⁶⁷ desde apropiaciones del pensamiento social histórico-crítico un tanto imprecisas, y retomadas con mayor rigurosidad luego de la experiencia de horror provocada por la última dictadura militar que truncara esos intercambios.

El escenario abierto tras la recuperación democrática fue decisivo para avanzar en estas discusiones y fortalecer la trayectoria del campo profesional, en un contexto de creciente politización que reformula las coordenadas del espacio social dramáticamente alterado por efecto del genocidio. Es un tiempo donde se generan condiciones que potencian los desarrollos del pensamiento social contemporáneo, que cobra nuevo impulso en las universidades públicas tras la recomposición de sus dinámicas regidas por el cogobierno y la autonomía.

A mediados de los años ochenta, la profesión transita lo que se conoce como el *momento de su renovación*, donde se gestan y despliegan iniciativas vinculadas a la revisión y transformación de los planes de estudio de carreras universitarias, estableciendo una interlocución más sostenida con las ciencias sociales. También el debate acerca de las prácticas de formación profesional cobra centralidad, al tiempo que se organizan los primeros trayectos de

67 Para profundizar acerca de la complejidad de este Movimiento de alcance Latinoamericano en el Trabajo Social, se sugiere consultar el Proyecto *Historia del Trabajo Social* impulsado por el CELATS, así como el *Documento de Chaclacayo* que constituyen una referencia en tanto sintetizan los planteos que se iniciaron y desarrollaron durante el Movimiento de Reconceptualización. También la crítica realizada por José Paulo Netto (1990) en Revista Acción Crítica N° 9. CELATS/ALAEETS, sumado a otros desarrollos más recientes.

investigación en temáticas vinculadas a la intervención y a las condiciones de trabajo de las/os/es agentes profesionales; y se retoman discusiones tendientes a fortalecer la organización gremial. Progresivamente el trabajo por alcanzar mayor rigurosidad teórica y metodológica, y por definir con más precisión la direccionalidad política del Trabajo Social –reconociendo su constitutiva imbricación con la cuestión social– se afianza como base de sustentación y legitimación.

Esta *renovación* permite, de manera compleja y tensionada, reconocer la interlocución del Trabajo Social con al menos dos perspectivas estructurantes del pensamiento social: una ligada al positivismo con sus expresiones; y otra a la perspectiva crítica, también en sus diversas vertientes. Sus elementos epistemológicos y teórico-metodológicos se recrean en el campo profesional de diferentes formas, con impregnaciones recíprocas e imprecisiones producto de apropiaciones poco rigurosas, y de cierta primacía dada a lo ideológico (Rozas Pagaza, 2004). Estas hibridaciones habrían llevado a una indiferenciación entre militancia y ejercicio profesional por parte de sectores que –en algunos casos– aún persiste, y que demanda ser problematizada a fin de trascender posiciones retóricas y lecturas dogmáticas.

Hacia fines de los años noventa e inicios de los dos mil, en el marco de un proceso de movilización y de recomposición política de los sectores trabajadores gestado tras la crisis del 2001, articulado a la llegada de un gobierno que desplegó una mayor intervención estatal en la actividad económica y en la promoción del desarrollo, el Trabajo Social transita un complejo *proceso de diversificación*. Aquí su trayectoria es fortalecida por: la creación de estudios disciplinares de posgrado; la estructuración de recorridos de investigación con reconocimiento académico; el avance en la formación de recursos humanos en investigación; la apertura de nuevas carreras de grado; una nueva revisión de las currículas; un incremento sostenido de las publicaciones; entre otras dimensiones. Es decir, objetivamente este momento evidencia el crecimiento cuantitativo y cualitativo del campo profesional, así como su transformación en plural, en tanto su estructura y dinámica adquieren características y desarrollos heterogéneos y dispares en las distintas regiones del país.

Frente a esta realidad contextual, el campo profesional es convocado a revisar las proposiciones desde las cuales tradicionalmente se pensaba y recreaba a sí mismo; las que a la vez orientaban la definición de los problemas y de las respuestas construidas mediante las políticas sociales, en diálogo con los movimientos y organizaciones territoriales. Sin embargo, puede apreciarse que los desafíos que las profundas transformaciones epocales colocan al colectivo profesional, son objeto de un procesamiento diverso y multiforme, que redefine sus estrategias de intervención, reactualizando –muchas veces de manera implícita y acrítica– enunciados positivistas, y funcionalistas; y en otros, reorientándolas en clave de aportar a la transformación de las coordenadas impuestas por el ordenamiento neoliberal, recuperando las contribuciones del pensamiento marxiano.

El recorrido en estos cuatro momentos, construidos en la investigación doctoral como analizadores de la trayectoria del Trabajo Social argentino, muestra las luchas por su afianzamiento como campo profesional, la potencia de movilizar un capital cultural y político específico desde un habitus dispuesto a profundizar la construcción de lo público, lo común. Tal profundización puede desplegarse en toda su potencialidad mediante una reflexividad dominada por el análisis, en un escenario local y global donde la instalación creciente del ideario neoliberal tensiona toda construcción que ponga en jaque sus preceptos, entre ellas la que viene produciendo el Trabajo Social desde la revisión y apropiación del estatuto de la crítica en sus desarrollos contemporáneos, con esfuerzos y desarrollos disímiles.⁶⁸

68 Interesa volver a señalar que las referencias teóricas que, de manera abreviada, expone este primer apartado del artículo, fueron desarrolladas extensamente en los capítulos y en las conclusiones que componen la

Finalmente se comprende que la puesta en acto de un pensamiento crítico posibilita una mejor comprensión del movimiento de lo real y de las contingencias que lo atraviesan, e ineludiblemente lleva a visibilizar las distancias y proximidades entre lo actuado y lo pensado –en el Trabajo Social, en este caso–. No obstante ello demanda la disposición de sus agentes para desplegar lecturas que muestren la diversidad de matices, las controversias, ampliando las cartografías de referencias teórico-epistemológicas, metodológicas y políticas que intervienen en sus debates y construcciones disciplinares (Matus, 2017) en un tiempo histórico disruptivo, sacudido por una pandemia inédita que profundiza las desigualdades y la precariedad de la vida humana.

Dicho esto, y sin desconocer las vinculaciones del Trabajo Social en diferentes campos de actuación socio-ocupacional que retroalimentan incesantemente sus construcciones, y cuyo análisis excede las posibilidades de este texto, interesa en el siguiente apartado, reflexionar brevemente acerca del modo en que estos desarrollos se relacionan con las preocupaciones y propuestas del Trabajo Social en el campo de la educación pública, objeto de indagación en esta publicación colectiva.

Trabajo Social y Educación: interlocuciones estratégicas

Tal como se expresara, la vinculación histórica del Trabajo Social con la cuestión social, el Estado y las políticas públicas resulta insoslayable para comprender su imbricación constitutiva a la esfera pública y a la institucionalidad democrática, así como sus estrategias profesionales en instituciones públicas u organizaciones comunitarias. Su institucionalización se inscribe en el momento preciso en que las reivindicaciones y demandas políticas de los sectores populares –causadas por el empobrecimiento inherente al desarrollo y consolidación del modo de producción capitalista– son colocadas en la agenda pública, exigiendo respuestas desde la intervención estatal.

En virtud de esta condición, pensar las contribuciones del Trabajo Social a las políticas públicas, particularmente en este caso a las políticas educativas, supone explorar los complejos procesos que ligan a quienes intervienen y construyen esas tramas. Y ese movimiento es impensable sin el aporte de la investigación situada (Rubilar, 2009), de la producción de conocimientos con incidencia pública, capaces de fundar intervenciones lúcidas que aporten al fortalecimiento de la educación como derecho humano, como “derecho que da derechos.”

La inescindible articulación entre la dimensión investigativa y la dimensión interventiva del campo profesional ha estado planteada desde sus inicios. Sin embargo, en los diferentes momentos de su trayectoria, la misma va reconfigurándose, mostrando proximidades y distanciamientos que procuran ser superados frente a la instalación relativamente reciente de debates que pugnan por una legitimación del Trabajo Social como campo de las ciencias sociales. Existe al respecto, un amplio consenso acerca de que toda intervención es pensada y realizada desde un lugar teórico, epistemológico y político (Cazzaniga, 2015; Rozas, 2004), que se opone a las proposiciones que buscan definirla solo como dispositivo técnico estatal. Asimismo, ese consenso se extiende a reconocer que todo quehacer investigativo situado, tal como el que se expone a lo largo de esta publicación colectiva en referencia a lo educativo, es políticamente connotado, nunca neutro. En sintonía con estas formulaciones, el potencial del Trabajo Social para problematizar e incidir en lo que acontece cotidianamente, deviene

tesis, subrayando dimensiones de análisis que contribuyen a dilucidar la compleja constitución del Trabajo Social argentino en tanto campo del saber, reconociendo e interrogando sus conceptualizaciones, hegemonías y subordinaciones. Por tanto, para una lectura más problematizada se recomienda acceder a dicha investigación.

precisamente de su disposición a dinamizar un capital cultural y político específico, que le permite elucidar la procesualidad contradictoria en la que se desenvuelve la vida social y por tanto sus prácticas socio-profesionales.

De ese modo el diálogo del Trabajo Social con el campo educativo, impulsado por desarrollos investigativos que indagan tanto sus construcciones disciplinares, como sus intervenciones en instituciones educativas, permite leer las transformaciones en curso en las estructuras sociales, familiares y escolares, mediadas por prácticas simbólicas y culturales, inscriptas en y demarcadas por la división social y sexual del trabajo. También aporta a profundizar la reflexión sobre las subjetividades de los adolescentes y jóvenes, los procesos democráticos, las lógicas de participación social y las estrategias de inclusión educativa, entre otras. Y plantea la centralidad de fortalecer la perspectiva de derechos como horizonte de sentido de las políticas y prácticas educativas, complejizando el análisis de las dinámicas institucionales y de las estrategias, contrarrestando las lógicas neoliberales de individuación. O dicho de otro modo, invita a construir aprendizajes colectivos que, desde propuestas sustantivas y democratizadoras, resignifiquen el valor de lo público, el reconocimiento de lo diverso, el cuidado de las/os/es otras/os/es brindándoles los soportes materiales y simbólicos indispensables para su existencia y reproducción. (Rodríguez Enríquez y Pautassi, 2014)

En términos más generales, algunas de las indagaciones que viene realizando el Trabajo Social, muestran la forma en que las actividades reproductivas, de la fuerza de trabajo y sociales, desarrolladas principalmente por docentes y por agentes profesionales en ámbitos educativos y asistenciales, contribuyen sin dudas al proceso productivo y a la desnaturalización de las desigualdades. Particularmente el desempeño profesional en el campo educativo, involucra construcciones relacionales intergeneracionales y asimétricas, atravesadas por el afecto y por el género, aspecto habitualmente invisibilizado por la operatoria dominante que al naturalizar el entrecruzamiento de las relaciones de clase con la subordinación de género, desvaloriza y desjerarquiza dicho quehacer.

Cabe aclarar que, al delimitar estas reflexiones al campo educativo, resulta necesario introducir una referencia a lo escolar entendido como un contexto cultural específico, que comparte las características del espacio social general, y en consecuencia, afronta los embates propios de cada época (Cruz y Vicente, 2020). De allí que la posibilidad de potenciar su dimensión político-pedagógica y cultural requiera de un trabajo colaborativo de personas, instituciones y organizaciones que, con distintos grados de formalidad –centros educativos comunitarios, movimientos de voluntariado, asociaciones deportivas, recreativas, agrupaciones de jóvenes, etc.–, forman parte y reconfiguran las experiencias educativas que se generan en estos escenarios.

Ante este cuadro de situación, cuando la apuesta es comprender los modos en los que el orden social capta, canaliza, refuerza o contrarresta procesos de dominación y opresiones múltiples, que buscan ser definidos y transformados desde un pensamiento crítico, se torna necesario volver a pensar las disposiciones constitutivas del habitus del Trabajo Social. Ahora bien, recorrer ese desafío supone cuestionar el imaginario social hegemónico que atribuye el carácter técnico, inmediateista y asistencialista al campo profesional, poniendo en tensión ciertos enunciados propios de la absolutización de la razón neoliberal (Gago, 2014). O dicho de otro modo, exige construir una praxis que aporte a la deconstrucción de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1993) a fin de propiciar transformaciones significativas que tengan como norte la erradicación de la desigualdad material y simbólica inherente al orden social capitalista, reproducida en todos los ámbitos de la vida social, y en particular en el campo educativo.

En una temporalidad signada por la pandemia, donde se profundizan las desigualdades, y donde los entramados institucionales muestran contornos difusos, porosos, reconfigurados por las tecnologías y la velocidad de la información más la virtualización de acciones en casi todos los órdenes de la vida social, la intervención profesional en las instituciones educativas es convocada a repensar los términos en los que la misma se desenvuelve de aquí en más. A fortalecer estrategias que pugnen por generar mayor inclusión educativa reconociendo –tal como se expresara en una investigación reciente– que ese esfuerzo requiere de un trabajo en dimensiones nodales que favorezcan la sostenibilidad de las trayectorias escolares desde el reconocimiento de la diversidad, la superación del desfasaje entre la “cultura escolar” y las culturas juveniles, la incorporación de saberes y prácticas desarrolladas por las/os/es estudiantes en espacios por fuera de los escolares; y el fortalecimiento de la relación entre Estado y sistema educativo. (Cruz, Vicente 2020)

Desde esta línea de razonamiento, parece indispensable propiciar modalidades y sistemas tan diferenciados como lo exijan las poblaciones y grupos en virtud de sus condiciones concretas de existencia sin que esa diferenciación sobrevenga en desigualdad. La implementación de programas asistenciales compensatorios, enfocados en atender las necesidades de grupos empobrecidos, de poblaciones migrantes, de niñas/os/es trabajadores, de niñas/os/es en o de la calle, de niñas/os/es que discontinúan sus trayectorias escolares, es una acción necesaria y urgente. Sin embargo, los mismos resultan insuficientes cuando la apuesta es asegurar trayectorias diferenciadas pero con expectativas de logro y resultados similares en términos de una educación de calidad, que resulte sustantiva en sus contenidos y alcances, acortando las brechas entre la cultura escolar, las culturas juveniles y los contextos de vida.

Retomando el carácter estratégico de la relación entre investigación e intervención, interesa señalar que el Trabajo Social accede permanentemente a las narrativas de los sujetos con quienes construye las intervenciones, hecho que sería casi inaccesible si sus agentes se situaran solo como “investigadores externos” tal como propone la cosmovisión positivista. Por ende, esa proximidad mediada por el trabajo teórico y la necesaria vigilancia epistemológica y metodológica para evitar aproximaciones intrusivas, favorece recorridos de investigación cuyas preguntas surgen de la intervención social que se realiza, estrechamente ligada a la vida cotidiana de las personas.

Es decir, los horizontes profesionales de transformación no son posibles de comprender si no se vinculan con las consecuencias de sistemas socioeconómicos que generan desigualdad, injusticias sociales, vulneración de derechos sociales, entre otros. Es precisamente en estas encrucijadas donde cobra renovada vigencia la producción de conocimientos situados que, en diálogo con las intervenciones socio-profesionales, doten de sentido a prácticas investigativas con incidencia pública, capaces de promover cambios a partir de volver una y otra vez a preguntar(se) ¿para qué investigar?, ¿qué conocimientos producir?, ¿al servicio de qué proyectos?

Reflexiones finales

Es inevitable dar un cierre provisorio a estas reflexiones sin volver a hacer referencia al contexto de pandemia en el marco del cual las mismas son elaboradas, afirmando que los cambios acaecidos y en curso en este capitalismo pandémico (Butler, 2020), plantean enormes desafíos a la sociedad y al campo científico. Aun cuando se trata de un fenómeno de alcance global, sus efectos y las posibilidades de respuesta son muy dispares según la región del mundo en la que se encuentran las personas afectadas.

La irrupción del Covid-19 en tanto fenómeno global e inédito, pone en evidencia, por un lado, la desigual distribución geopolítica de la vulnerabilidad humana, dejando a grandes conglomerados de población diferencialmente expuestos y en situación de lidiar individualmente con exigencias que les exceden, en un momento de precarización y resquebrajamiento del lazo social. Y por otro lado, exhibe la incapacidad del mercado para administrar la crisis, y la ineludible intervención urgente de los estados para intentar frenar los daños que irremediablemente la pandemia provoca en el entramado social y subjetivo, y en la sostenibilidad de la vida.

Este acontecimiento acuciante –cuya complejidad y alcance aún no logran divisarse con claridad– convoca a las ciencias sociales y al Trabajo Social, a intervenir e investigar desde marcos de reconocimiento que desnaturalicen la deshumanización que funciona en la cultura, traducida en crecientes procesos de desigualación, respecto de los cuales el trabajo educativo es nodal, como lo es el papel del campo profesional allí. Esta crisis, al igual que toda crisis, da lugar al surgimiento de nuevas problemáticas cuyo abordaje exige estudiar y reconocer el trastocamiento radical de la vida social y de las dinámicas institucionales por un lado, y problematizar los saberes y las estrategias socio-profesionales por otro. Plantea también la necesidad de ejercer una vigilancia epistemológica sobre las propias construcciones disciplinares, que permita direccionar la práctica profesional en pos de responder a las necesidades de los sectores que viven del trabajo, y en particular, de quienes transitan su escolaridad en instituciones educativas –tal como tematizan los capítulos que componen esta obra de autoría colectiva–.

Ahora bien, esta realidad lleva a preguntarse –y en cierto sentido a innovar– sobre los modos de investigar e intervenir en un escenario que exige abrirse a lo indeterminado, transitar lo nunca vivido, que genera múltiples tensiones, incomodidades e incertidumbres. Una posible respuesta es pensar que esa condición es también una oportunidad para revisar las prácticas de investigación y de intervención, encontrando nuevas maneras de llevarlas adelante, mediante redes colaborativas de trabajo comprometidas con el fortalecimiento del bien común, que se autoricen y dispongan a recorrer las controversias y perplejidades que atraviesan al pensamiento social contemporáneo.

En esta dirección, es deseable que la investigación impulsada desde el Trabajo Social, en vinculación con los debates del propio campo y con las problemáticas en las que interviene, sea una herramienta fundamental para fortalecer la reflexividad sobre su quehacer, sin perder de vista su carácter transformador. O dicho de otro modo, que propicie aperturas enfatizando en el análisis de procesos que involucren una multiplicidad de voces, biografías y hechos para visibilizar y comprender las lógicas de opresión y de dominación sobre esos colectivos, a ser desmontadas –en parte– desde prácticas investigativas de resistencia, que resitúen el inescindible carácter político de todo conocimiento en torno de lo social.

En virtud de lo expresado, se advierte que la producción de conocimiento crítico del campo profesional no aspira ni se asienta en la mera acumulación de saberes; por el contrario, en gran medida sus desarrollos se dirigen a generar incidencia pública en el campo de las políticas sociales y de la vida social, recreando el movimiento entre lo instituido y lo instituyente que permanentemente lo moviliza e interpela.

Por esta razón, y tal como la publicación que enmarca estas reflexiones lo demuestra, la divulgación de los conocimientos que produce el colectivo profesional se vuelve estratégica, en tanto invita a enriquecer y complejizar estos recorridos, participando en el debate público, como parte de la responsabilidad ética que le cabe frente a la democratización de las relaciones sociales y a la ampliación de la esfera pública. Aquí es sugerente la propuesta

de Beigel cuando manifiesta la necesidad de una “investigación fundamental orientada al uso para aquellos conocimientos potencialmente transferibles en recomendaciones de política o en intervenciones en comunidades” (2020: 25), distanciándose de todo enunciado instrumentalista, al situar el carácter público del conocimiento en tanto bien social invaluable para producir cambios sociales desde una lógica emancipatoria.

En definitiva, se trata de “tomar partido”, abrir espacios de reflexividad crítica sobre las situaciones y experiencias cotidianas, a fin de producir aprendizajes cuyos supuestos sean explicitados, evitando que las prácticas respondan a modelos internalizados más o menos acríticamente. Ese movimiento exige recrear un pensamiento situado acerca de tramas que se constituyen como espacios de juego potencialmente abiertos, cuya problematización demanda al Trabajo Social, un ejercicio de indagación que aporte a consolidar la educación pública como derecho.

Desde esta posición, el contenido vertido en estas páginas procura ofrecer, a modo de “caja de herramientas”, algunas llaves para continuar afianzando la construcción del Trabajo Social como campo, poniendo en valor su autoridad y su potencialidad al desplegar una labor investigativa con incidencia pública, corriéndose de enunciaciones teoricistas y pragmatistas (Grassi, 2007). Es decir, mostrando una vez más que los objetos de conocimiento que construye, son factibles tanto por el papel de la teoría que los torna inteligibles, como por el potencial y la proximidad que la dimensión interventiva le otorga al facilitar –desde múltiples estrategias– el acceso a situaciones problemáticas concretas.

Tal particularidad otorga sin dudas una relevancia científica, social y política al trabajo profesional en sus múltiples inscripciones institucionales, a la vez que permite comprender su carácter constitutivamente tensionado, desandando vías de análisis no exploradas. De ese modo, al reconocer las hibridaciones e intersecciones que insisten en ubicar al Trabajo Social en un lugar subalternizado, dando preeminencia a su relación estructural con el poder político en detrimento de sus desarrollos que movilizan un capital cultural específico, es factible avanzar en su mayor consolidación como campo.

Bibliografía

- Beigel, Fernanda. (2020). FOLEC: “Una iniciativa regional para evaluar la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe, y transformarla”. Pensamiento Universitario, 19, 15- 27.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic. (2008). “Una invitación a la sociología reflexiva”. Siglo XXI editores. Buenos Aires. 2da edición revisada.
- Bourdieu, Pierre. (2000). “El campo científico”. Cap. 1 en: Los usos sociales de la ciencia. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Pág. 11 a 27
- Butler, Judith. (2020) “La pandemia, el futuro y una duda: ¿qué es lo que hace que la vida sea vivible?”. Conferencia ofrecida en la UNAM, México el 2 de junio. Publicada en la Revista La Vaca. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4qhh0SAcqtC>
- Castoriadis, Cornelius. (1993). “La institución imaginaria de la sociedad”. Tusquets. Buenos Aires.
- Cazzaniga, Susana. (2015). “Trabajo Social: miradas teóricas, epistemológicas y políticas”. Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, 5 (9), 69-84.^[L]_[SEP]
- CELATS. (1985). “Trabajo Social en América Latina. Balance y perspectivas”. Editorial Humanitas CELATS. Buenos Aires.^[L]_[SEP]
- Cruz, Verónica y Vicente, Eugenia -Coord-. (2020). “Tramas relacionales de las comunidades educativas”. Bosque Editoras. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad. La Plata. Libro digital. ISBN 978-987-47253-5-6
- Cruz, Verónica. (2018). “La institucionalización del Trabajo Social en Argentina desde una perspectiva relacional. 1930-2010” Tesis doctoral defendida y aprobada en el Doctorado de Trabajo Social, FTS UNLP. 14 de mayo. La Plata.
- Gago, Verónica. (2014). “La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular”. 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón.
- Grassi, Estela. (2007). “Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social”. Revista Katállys, 20, 26-36.
- Matus, Sepúlveda, Teresa. (2017). “Materiales de una crítica: relatos, mapas y datos”. Capítulo VIII, en Wagner, María y Rozas Pagaza, Margarita (comps) III Foro Latinoamericano. Igualdad y desigualdad social en América Latina: generando debates en Trabajo Social en relación con otras ciencias del campo social. Editorial Espacio, Buenos Aires.
- Netto, José Paulo. (1990) [1981]. “La crítica conservadora a la Reconceptualización”. En Revista Acción Crítica No 9. Lima, CELATS/ALAEITS.^[L]_[SEP]
- Plotkin, Ben y Zimmerman, Eduardo. (2012). “Los saberes del Estado”. Volumen I. Buenos Aires, Edhasa.
- Rozas Pagaza, Margarita. (2004). “Tendencias teórico-epistemológicas y metodológicas en la formación profesional”. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano de ALAEITS, Costa Rica.
- Rodríguez Enríquez, Corina y Pautassi, Laura. (2014). “La organización social del cuidado de niños y niñas”. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina, ELA-CIEPP-ADC, Buenos Aires, 2014.
- Rubilar, M. Gabriela. (2009). “¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Una primera aproximación a las experiencias de investigación de una generación de profesionales chilenos”. Revista de Trabajo Social, 76, 17 - 34.

Capítulo 12

La intervención profesional del Trabajo Social en las Instituciones de políticas públicas de atención de la violencia de género en la provincia de Misiones. Obstáculos y Desafíos en clave contextual

*Cabrera, Zulma Fabiana*⁶⁹

Algunas aproximaciones para pensar/nos:

La profesión del Trabajo Social, en nuestra sociedad, surge en un contexto de demandas por la atención de problemas, manifestaciones de la cuestión social. Como tal, la misma se destaca por su intervención, en gran parte, desde ámbitos institucionales, fundamentalmente estatal, en carácter de recurso asalariado, para dicho fin.

Atendiendo a tales características de origen y de su desarrollo a lo largo de la historia, no es posible pensar su ejercicio, con las posibilidades y condicionantes de sus estrategias de acción, desvinculado a nivel macro, del contexto estructural (económico, político, cultural, social), en el que surge y se implementa, y a nivel más micro, del marco institucional de la intervención y de los objetivos/estrategias relacionados con la especificidad profesional.

De modo que, necesariamente, cuando se propone analizar nuestro ejercicio profesional frente a las problemáticas sociales, tal como en este caso, con la violencia de género hacia las mujeres, es necesario precisamente dicha contextualización e interrelación vinculante.

Como sabemos, las problemáticas de las desigualdades y particularmente de las violencias sociales en general y hacia las mujeres, no es nueva, ni tampoco es un tema emergente para el campo disciplinar del Trabajo Social, pero se reconoce como relativamente nuevo y complejo el contexto actual, caracterizado por una mayor visibilización pública de la problemática y de

⁶⁹ Docente titular de la Licenciada en Trabajo Social, de la Facultad de Humanidades y Cs. Soc., Univ. Nac. de Misiones. Directora de la Maestría en Abordaje Familiar Integral de esta institución académica. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales. El presente trabajo se vincula con la tesis doctoral. E mail: zulmaf Cabrera@gmail.com

avances en la protección de los derechos de las mujeres y específicamente en lo relacionado con la prevención y atención de la violencia de género, reflejadas en políticas públicas y legislaciones específicas, que han venido en aumento en las últimas décadas.

En el diseño y ejecución de las acciones para la atención de esta problemática, (aunque también de omisiones) de las políticas públicas y de los derechos, venimos desplegando nuestro quehacer, entre otros, las/os/es trabajadoras/es sociales.

En consideración de esta realidad, se estima necesario dar cuenta, de cómo estamos recorriendo estas transiciones de las legislaciones, de la ciencia, de los derechos y del Estado; de mirarnos permanentemente hacia dentro, dialogar con nuestra propia historia y con los atravesamientos del contexto (nuevas legislaciones, avances de políticas públicas, etc.); dimensionando las tramas y complejidades presentes en la atención integral de la violencia de género.

Aludiendo a la información relevada y analizada en la investigación realizada, es posible compartir algunas reflexiones en función del propósito definido a tal efecto.

Los principios profesionales del Trabajo Social, vinculados con la promoción de la justicia social y derechos humanos se entroncan, desde sus inicios, con una realidad caracterizada por la imperancia de un sistema capitalista patriarcal; siendo las estrategias de dominación y subordinación, entre otras, las de géneros, inherentes a su constitución y reproducción cotidiana. De manera que es digno destacar este proceso de demarcación del campo contextual e institucional, en forma relacional permanente, impactando en el ámbito de la intervención profesional. Ello en razón de desmitificar la tendencia de cierta mirada despolitizada, que naturaliza el lugar de las instituciones y dentro de las mismas, el ejercicio profesional, en la construcción de las relaciones sociales. Lo cual, indudablemente, conlleva a una invisibilización de la trama vincular existente entre Estado, políticas públicas, instituciones e intervención profesional, en el complejo entramado de la reproducción social.

En dicho sentido, el Trabajo Social no es un actor externo y pasivo en este “campo”, al decir de Bourdieu; por el contrario, participa de las relaciones de poder en acción y en tensión permanente, desde una posición y posicionamiento definido por sus prácticas profesionales, que se construye a partir de cómo comprende el significado social de su trabajo, las intenciones y el direccionamiento que da a su actividad. Lo cual nos remite a reconocer, necesariamente, la dimensión política constitutiva del ejercicio profesional. Ello en razón de que se sitúa y desarrolla desde sus inicios y permanentemente en una compleja y enmarañada red de relaciones de poder, a partir de su inserción en la división sexual del trabajo y desde donde lleva a cabo sus intervenciones. De modo que dichas intervenciones en la vida cotidiana de sectores de la población, no son arbitrarias, considerando asimismo que se desarrollan desde esferas estatales en tanto formadores y empleadores de la profesión. Es precisamente en esas intersecciones y complejidades de relaciones de poder, donde se manifiesta y es necesario comprender, la dinámica de las acciones y omisiones del Estado, instituciones y el Trabajo Social, producto de la lucha de intereses, posiciones y capitales interactuantes en el campo.

Es posible identificar discursos y objetivos políticamente planteados de promoción y defensa de los derechos humanos e igualdad de género en la agenda pública, en las legislaciones, en las planificaciones de las políticas públicas, pero, sin embargo, con serias dificultades en su concreción, desde los espacios institucionales/profesionales.

La naturalización y lectura simplista de esta situación, hace que en general, su causalidad sea atribuible a factores o elementos vinculados meramente en el plano de la gestión institucional

o voluntad, predisposición/responsabilidad de quienes trabajan en la misma, entre ellos los profesionales del Trabajo Social.

Desde esta perspectiva, e intentando recuperar a modo de resultados investigativos, circunscriptos en las instituciones de políticas públicas de atención de la violencia de género en Misiones (presentadas en el cuadro siguiente), se destacan algunas características relevantes observadas en las políticas públicas provinciales:

Institución/Áreas públicas estatal, de atención de violencia de género hacia las mujeres en Misiones	Año de inicio de sus acciones
Subsecretaría de la Mujer y la Familia (dentro del Ministerio de Desarrollo Social, la Mujer y la Juventud)	Desde 1989
Dirección de Violencia familiar y de Género (Línea 102)	Desde 1998
Comisarías de la Mujer	Desde 2004
Línea 137 (del Ministerio de Gobierno)	Desde 2013
Centros de Atención Primaria de la Salud Provincial y Municipal (abordajes de problemáticas de violencias de género, a partir de la Ley Provincial 4405 de violencia familiar y de la Ley Nacional en referencia)	Desde 2007
Comisión de Género del Ministerio Público de la Defensa	Desde 2007
Comisión Médico Forense, del Tribunal Superior de Justicia	Desde 2009
Programa de Salud Mental dentro del Ministerio de Salud pública provincial	Desde 2011

En la provincia de Misiones, la creación y ejecución de políticas tendientes a la equidad de género, y específicamente aquellas vinculadas con la violencia de género, instrumentada a través de instituciones estatales, son incipientes.

Cada una de estas instituciones, desde su origen, se propone entre sus misiones, la atención de diferentes problemáticas y entre ellas, las de violencia familiar en general, y dentro de las mismas, como una entre otras, las violencias de género hacia las mujeres en dichos ámbitos.

Son precisamente estos organismos los que actualmente se constituyen en los dispositivos estatales responsables del diseño e implementación de acciones de atención de la problemática en Misiones, todos, con sede central en Posadas y en algunos casos, con delegaciones, a nivel descentralizado en municipios del interior.

La concreción de estas experiencias desde la agenda pública estatal, se dio fundamentalmente en términos de respuestas a demandas y propuestas, provenientes, por un lado, de organizaciones

sociales y feministas, como así también, atendiendo a la vigencia de legislaciones nacionales en dicho período, vinculadas con la protección de los derechos humanos y particularmente, de las mujeres. Marco en el cual se establece la responsabilidad estatal de la garantía y regulación de medidas en referencia, a partir de políticas en referencia.

En las colegas participantes de la investigación (que se desempeñan profesionalmente en estas instituciones), prevalece una concepción del Trabajo Social, relacionado con sus propósitos de contribución al desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de la población, en sus dimensiones humanas y materiales. Es posible evidenciar una vinculación con la definición planteada desde la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS, año 2000), que lo concibe como *“la disciplina que tiene por objeto la intervención social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el Trabajo Social de caso, grupo y comunidad...”*.

Se destaca así, una mirada e idea del Trabajo Social en términos de su campo de acción amplio, posible de ser pensado y en su instrumentación, para hacer frente a una diversidad y heterogeneidad de problemáticas sociales, de población, como así, de ámbitos de abordaje (personas, grupos, comunidad). Precisamente, la violencia de género hacia las mujeres, viene constituyéndose en una de las problemáticas sociales de vulneración de derechos humanos, objeto de esta disciplina, en función de sus principios constitutivos.

Lo cierto es que y tal como lo plantean las colegas, el ejercicio de la profesión, sin embargo, se torna muy dificultoso cuando se trata de la atención de la violencia de género, en los ámbitos institucionales donde se encuentran trabajando.

El mismo se lleva a cabo en condiciones muy adversas. Así, entre algunas de las situaciones condicionantes en referencia, en el marco de estas experiencias, se destacan abordajes de estrategias asistenciales (como derecho), con actividades puntuales, “de urgencias”⁷⁰, no integral, en las que sea posible el desarrollo de estrategias más promocionales, socioeducativas. Ello atendiendo a la gran cantidad de situaciones a atender y tiempos institucionales estipulados al efecto, en los cuales, la intervención del Trabajo Social es requerido a fin de avanzar y concretar medidas, mayormente orientado a resoluciones judiciales finales, en su atención.

De modo que prevalecen estrategias de atención de esta problemática, con características de índole instrumental, burocrática y normativa, con respuestas de acciones puntuales en razón de los niveles de gravedad de las mismas.

En este contexto, el ejercicio profesional del Trabajo Social, se lleva a cabo entonces generalmente con procedimientos, actividades específicas y preestablecidas, en muchos casos, desde lógicas de criterio de subsidiariedad respecto de otras profesiones. Lo que genera tensiones que impregnan sus prácticas, conllevando y evidenciándose escasos márgenes de tiempos y espacios de acciones para un abordaje más integral, aunque este y su necesidad e importancia prevalecen en un plano discursivo/argumentativo de las profesionales.

70 Entendiéndose por tal, a la realización de acciones de recepción de la demanda (directa, de personas o institucional) y desarrollo de actividades, en general, preestablecidas (entrevistas en el lugar y/o domiciliarias, asesoramiento sobre próximos pasos a seguir en el proceso de denuncia de la situación de violencia, tareas de articulación con otras instituciones a fin de coordinar la continuidad del procedimiento para avanzar y terminar el abordaje de la problemática, realización y presentación institucional de informes en referencia).

Relacionado con esta situación, es destacable la inexistencia de estrategias formalizadas a nivel institucional, de acciones de planificación y evaluación de las actividades desarrolladas, así como de capacitaciones del personal de las diferentes áreas involucradas en el proceso de recepción y atención de la problemática, entre ellos los profesionales del Trabajo Social.

Precisamente, en lo que refiere a dichas acciones, estas se ubican en el plano de iniciativas absolutamente individual y grupal en algunos casos, dentro de cada uno de estos ámbitos.

Asimismo, la articulación de acciones interinstitucionales, consideradas por las profesionales, como de fundamental importancia en el abordaje de las problemáticas, en algunos casos están previstos en los programas, a modo “enunciativo” general, sin establecerse ni especificarse, con qué instituciones u organizaciones, tiempos al efecto, aportes y actividades en cada caso, entre otros. Sin embargo, su implementación queda circunscripta en el plano de las relaciones personales, profesionales generadas de modo informal, en cada institución.

A modo de posibles factores incidentes en estas situaciones, considerando lo reseñado por las colegas protagonistas de estas experiencias, se dimensiona la falta de reconocimiento político institucional de la importancia y alcances de estas estrategias de articulación interactoral para el abordaje de la problemática. Las cuales son realizadas cotidianamente en estos espacios y en su mayor parte, hacen posible intervenciones con distintas prestaciones y servicios provenientes de cada institución en articulación, requeridas por las distintas demandas de atención.

En ese mismo orden, es destacable la inexistencia de acciones de cuidado/contención profesional de quienes realizan los abordajes de atención a la violencia de género en estos espacios (excepto en una de las diez instituciones participantes de esta investigación), atendiendo a la complejidad de las situaciones, con procesos de agotamiento, angustia y cansancio, que afectan la salud mental del personal involucrado, sin ningún tipo de estrategia institucional, al efecto.

De manera que, que si bien estas instituciones estatales constituyen espacios recientes de políticas públicas, con intencionalidades, propósitos y líneas de acciones definidas claramente en un plano de lograr la igualdad de género, continúan representando mayormente ámbitos de lo estandarizado, segmentado y de respuestas puntuales, aun con esfuerzos y compromisos a nivel personal y profesional, en el caso del Trabajo Social, en pos de incluir experiencias institucional innovadoras, de tipo más promocional e integral en dicho sentido.

Así como la dimensión institucional atraviesa la intervención, las áreas temáticas también lo hacen, ya que otorgan un marco teórico conceptual y metodológico específico que abona y delimita el conocimiento del objeto. Sumado a las características de un proceso y estrategias instrumentales de la profesión del Trabajo Social, que en suma, se constituyen en condicionantes para un abordaje integral y complejo sobre la expresión concreta de la cuestión social. Ello en razón de que se tiende a segmentar las situaciones problemáticas que se presentan, convirtiéndolas en problemas particulares y con respuestas puntuales, preestablecidas, de acuerdo al área de intervención.

Como señala Cavallieri (2008), las situaciones problemáticas son manifestaciones de la cuestión social que comprenden e involucran un sinfín de dimensiones (culturales sociales, económicas, etc.), en sus expresiones universales, particulares y singulares y vinculaciones entre la objetividad y la subjetividad. Por lo que es imposible escindir o relegar alguna, sin que se pierda la perspectiva de totalidad que su construcción requiere; Sin embargo, a la hora de elaborar y desarrollar estrategias de acción, resulta ineludible efectuar el recorte

que la incumbencia, posibilidades y condicionamientos institucionales, de la problemática y profesional, prevé generalmente. Se evidencia así la persistencia de un nudo tensional permanente entre el pensar y el hacer, o entre la teoría y la práctica, tal como viene discutiéndose históricamente en Trabajo Social. En la cotidianeidad del quehacer profesional, lo operativo logra frecuentemente superar la práctica reflexiva, que se espera, sea la impulsora de toda/o/e cientista social. Proceso que sigue enfatizando la mirada e injerencia profesional, preponderantemente en torno a una dimensión microsocial, y no macrosocial, o en factores unicausales y no vinculantes.

A partir de las principales dificultades identificadas, en el proceso profesional interventivo, como así, considerando las estrategias diseñadas e implementadas frente a las mismas, así, es posible advertir la coexistencia de acciones instituidas e instituyentes, en interacción permanente en el marco de la dinámica de implementación de estas políticas públicas y dentro de estas, del quehacer profesional del Trabajo Social.

Los movimientos instituyentes que se pueden observar en las iniciativas generadas por las profesionales, no contempladas o previstas en muchos de los casos, a modo instituido (institucionalmente), representan fuerzas movilizadoras, deseantes y posibles de nuevas prácticas, orientadas a transformar las existentes, inventando así nuevos instituidos que seguirán avanzando o serán cancelados, según las correlaciones de las fuerzas existentes.

Aproximando algunas conclusiones provisorias...

Sin dudas, la visibilización, denuncias y abordajes como asunto público, de la desigualdad de género, representó un hecho revolucionario en la historia de nuestra sociedad, en tanto, puso en tensión y problematizó en un plano estructural, social, político y cultural, situaciones que hasta entonces se consideraba bajo la esfera de la obra y efectos de la naturaleza. Destacándose asimismo, con el avance del tiempo y nuevos aportes en esta línea, la necesaria interseccionalidad del género con otras categorías como la clase y la etnia, a fin de su comprensión integral.

Las mujeres seguimos relegadas, por el capitalismo patriarcal (en su reproducción cotidiana por medio de la “pedagogía de la crueldad”, en concordancia con Rita Segato), a las tareas del ámbito privado, doméstico, en organizaciones familiares nucleares (heterosexuales), con la discriminación y subordinación consecuente en todos los espacios, lo que posibilita la justificación de la sobreexplotación, de la precariedad, de la cosificación de la vida y de sus cuerpos, bajo las relaciones de género, garantizando, de esta manera, la “dueñidad” sobre las mismas, a partir de la lógica imperante de una necropolítica del género, al decir de la autora. Siendo el Estado uno de los actores principales, autorizados en dicho proceso, con acciones legitimadas desde su estructura dual (en tanto referente en su carácter de promotor y ejecutor de derechos, desde un orden legal y político. Pero, al mismo tiempo, operando con omisiones y acciones en tensión, y hasta en contradicción con los primeros).

De modo que, las legislaciones y políticas públicas, devenidas de este contexto y Estado capitalista-patriarcal, requiere una necesaria crítica y revisión.

Al efecto, en el caso de la injusticia/violencia de género y su abordaje desde la esfera estatal, requiere necesariamente atender las diversas dimensiones, relacionadas fundamentalmente con las estructuras económica y política de un sistema capitalista vigente, con sus intereses de acumulación.

Por lo que solo es posible comprender estos procesos, contextualizados y en su vinculación con las estructuras y relaciones a nivel macro, ya que, precisamente se trata de una problemática que es un claro reflejo y manifestación de nuestra historia, de las vicisitudes por las que viene atravesando nuestra sociedad.

Sin dudas que el reconocimiento de los derechos humanos en leyes nacionales e internacionales, ha significado un importante cambio de paradigma en las relaciones de poder entre actores sociales y Estado y entre los pueblos de la región y del mundo. Su conquista es el producto de luchas sociales que se reiteran a través del tiempo, y significa una garantía legal para asegurar la plena inclusión social, política y cultural de todos los hombres y mujeres a la dinámica cotidiana de una sociedad. No obstante, la historia de violaciones y vulneraciones a derechos, protagonizados por el propio Estado y también por particulares, viene siendo un reto y deuda pendiente, a fin de asegurar la plena justicia social e igualdad, entre otras, de género.

Detrás de lo que se promueve como un contrato igualitario, en el que pretende constituirse la aprobación y protección formal de leyes de género, de políticas públicas ejecutadas a través de instituciones, que debieran castigar, prevenir y atender cualquier tipo de violencia a las mujeres, persiste aún hoy, sin embargo, un sistema de estatus que ordena al mundo en dos géneros desiguales.

Así, nos encontramos, frente a la imperancia de una brecha entre los derechos proclamados, reconocidos y los obstáculos para su ejercicio: la trama capitalista patriarcal vigente en todos los ámbitos y las prestaciones de las políticas públicas del Estado, en las que no se prevé las condiciones ni recursos suficientes para dicho propósito.

En rigor, hay suficientes fundamentos y evidencias acerca de la necesidad de revisar los numerosos puentes y relaciones entre el campo de los derechos humanos y los principios que orientan o guían las políticas sociales, económicas y estrategias de desarrollo de nuestra sociedad.

Para lo cual, se considera que la problemática de la violencia de género, en este caso, abordada con un carácter investigativo, desde limitaciones de intervención profesional del Trabajo Social con la misma, debe ser pensada y problematizada en el marco amplio de la construcción de las desigualdades y mecanismos de reproducción cotidiana. Mecanismos en los que la historización, las contradicciones y complejidad se tornan dimensiones y elementos indispensables para la identificación de los factores macro y micro incidentes, para desde allí, seguir pensando y promoviendo estrategias de mayor equidad.

La intervención profesional del Trabajo Social y la producción de conocimientos en este campo, necesariamente y a la luz de los resultados de este estudio, nos lleva a plantear, en definitiva, sobre la necesidad de tener en cuenta estas cuestiones, de contribuir a volver visible lo que la mirada instituida y el orden vigente ocultan. Y en este proceso, no se puede obviar el hecho de que al ser la mayoría de las/os/es trabajadoras/es sociales, mujeres, interviniendo con esta problemática, (hecho no casual), desde un lugar de género, se suma y profundiza la tendencia a naturalizar lo cotidiano (todo lo propio “del deber ser y de parecer mujer”), trasladándolo al ejercicio profesional. De allí la importancia de avanzar en la distinción entre lo visible (lo que vemos) y lo que se invisibiliza (y no podemos ver), para lo cual es necesario hacer operar una determinada mirada teórica y la capacidad de deconstrucción y reflexividad permanente sobre la realidad y el ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, la revisión y actualización de contenidos conceptuales y metodológicos en la formación de grado y posgrados, se torna una de las prioridades en términos de avanzar hacia la superación de las dificultades imperantes en la intervención profesional con la problemática de la violencia de género. Propuesta que

debe asentarse en una perspectiva ética política desde la cual debemos problematizar y complejizar la realidad en la que llevamos a cabo nuestra intervención, con sus limitaciones, pero también con sus posibilidades. En tal sentido, corresponde insistir en el hecho de que “...*si el Trabajo Social quiere enfrentar los retos contemporáneos, tiene que tener densidad teórica, no puede ser solo un buen operador. Tiene que poseer cuadros de referencia que le permitan comprender la dinámica de lo que sucede. Sumar calificación teórica a una profesión donde la dimensión interventiva es constitutiva...*”. (Netto, 2002:28)

Ello con prácticas cotidianas de interrogaciones, de cuestionamientos, de comprensión de los factores que históricamente han contribuido a producir la barbarie que supone negar y/o vulnerar los derechos humanos más elementales en su condición de humanidad a tantos sujetos y sujetas solo por su condición sexual. En tal sentido, se considera la relevancia de incorporar en nuestro ejercicio profesional de abordaje de la violencia de género, con mayor fuerza, los principios del feminismo popular; de un feminismo situado, que propone considerar las características particulares de la subordinación de género de las mujeres latinoamericanas, en su interseccionalidad con las otras opresiones, bajo una dominación colonial. Ello en razón de que tal opresión de género no puede ser homogeneizada (universalizada) ni aislada de otras relaciones de opresión imperantes. En tal caso, sino, estaríamos reproduciendo las mismas lógicas de inferiorización e invisibilización, que el feminismo históricamente viene denunciando y cuestionando.

Por lo que la relevancia de la mirada de la colonialidad del género desde la interseccionalidad, posibilita ubicar y analizar así, la situación de las mujeres en América Latina, en tanto sujetas situadas, diversas, protagonistas de una historia particular y que deviene complejamente.

Estas consideraciones, de ningún modo, pretenden ser pesimistas. El Trabajo Social tiene apenas aproximadamente un siglo como profesión. Es inmensamente valorable su capacidad de revisión permanente y consolidación a lo largo de su trayectoria.

Que hoy estemos evidenciando limitaciones identificadas en nuestra intervención para la concreción de los principios que nos rigen como tal; que estemos advirtiendo, desde las propias prácticas profesionales del Trabajo Social involucradas en estos ámbitos, dificultades para un abordaje integral de la problemática de la violencia de género; que estemos planteando la necesidad de seguir avanzando en la generación y fortalecimiento de fuerzas y acciones instituyentes sobre lo instituido, en estos espacios de políticas públicas, que contribuyan a dicho proceso, da cuenta, indudablemente de un compromiso y gran apuesta en el campo ético, político, teórico y metodológico, para una mayor democratización de las relaciones sociales y de los géneros, hacia una sociedad con mayor equidad y sin violencias.

Bibliografía:

- Aguilar Villanueva, Luis. (1993). *“Problemas públicos y Agendas de Gobierno”*. Colección Antologías de Política Pública. México.
- Amoros, Celia. (1991). *“Crítica a la razón patriarcal”*. Antropós, Madrid.
- Aponte Sánchez, Elida y Femenías, María Luisa. (2008). *“Articulaciones sobre la Violencia contra las Mujeres”*. Edit. De la Universidad de La Plata. Bs. As.
- Aquin, Nora. (2001). *“Hacia la construcción de enfoques alternativos para el Trabajo Social para el nuevo milenio”*. Revista de Servicio Social. Vol.1, N°3.
- Aron A. M. y Llanos M. T. (2004). *“Cuidar a los que cuidan, desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia”*. En Sistemas familiares, N°2, Año 20. pp:5-15. Santiago de Chile.
- Blanco López, Juan. (2006). *“Aproximación a la intervención social con perspectiva de género. La masculinidad como un factor de riesgo. Acciones e investigaciones sociales”*. Extra 1, pp. 179 – 196.
- Bonder, Gloria. (1999). *“Género y Subjetividad: avatares de una relación no evidente”*. En De Montecino, Sy Obach, A. (comp) Género y epistemología. Mujeres y Disciplinas. Universidad de Chile. UNICEF. Chile.
- Bourdieu, P. (2000). *“La dominación Masculina”*, Anagrama, Barcelona.
- Burin, Mabel. (1992). *“Las mujeres en la imaginación colectiva”*. Paidós. Bs. As.
- Caballero Álvarez, Emilia. (2003). *“La Violencia de género ¿una cuestión estructural?”*. En Hernández R.C. y Cuellar O.J.P. (coord. 2003) La violencia de género en los albores del siglo XXI, perspectiva psicológica y jurídica. Ed. Univ. Nac. a Distancia. Centro Asociado de Elche.
- Carballeda, Alfredo. (2006). *“El Trabajo Social desde una Mirada histórica centrada en la intervención. Del Orden de los cuerpos al estallido de la sociedad”*. Edit. Espacio. Bs. As.
- Carosio, Alba. (2017). *“Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano”*. En Feminismos, Pensamiento crítico y Propuestas alternativas en América Latina. Monserrat Sagot Rodriguez (coord.). CIEM y CLACSO.
- Cavalleri, Silvina. (2008). *“Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas”*. En: Castronovo, Raquel y Cavalleri, Silvina (coordinadoras), *Compartiendo notas. El trabajo social en la contemporaneidad. Ediciones de la UNLa*.
- Cazzaniga, Susana. (2006). *“Intervención Profesional: Legitimidades en Debate”*. Edit. Espacio. Bs. As.
- Cedaw (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979).
- Cefemina. (2003). *“Políticas públicas sobre violencia contra las mujeres: un balance desde las organizaciones de mujeres”*. San José, Costa Rica.
- Consejo Nacional de la Mujer. (2000). *“La Mujer y la Violencia en la República Argentina. Convenciones Internacionales, Legislación Nacional y Provincial”*. Cooperación Técnico Financiera BID, Buenos Aires
- Convencion Interamericana para Prevenir Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará, de 1994)
- Danani, Claudia. (2004). *“El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y de la Economía Social”*. En: Danani, C. (compiladora): Política Social y Economía Social: debates fundamentales. UNGS/Fundación OSDE/Editorial Altamira. Buenos Aires.
- De Gouges, Olympe. (1791). *“Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”*.
- Di Marco, Graciela. (2010). *“Democratizar las familias”*. En EQUIS. Las Juanas Editoras, Bs. As.
- Dorola, Evangelina. (1989). *“La naturalización de los roles y la violencia invisible”*. En: Giberti, Eva; Fernández, Ana María. La mujer y la violencia invisible. Sudamericana. Bs. As.

- Eisenstein, Zillah. (1984). “*Hacia el desarrollo de una teoría del patriarcado capitalista y el feminismo socialista*”. En: Teoría Feminista. (Selección de textos). República Dominicana: Ediciones populares feministas.
- Expósito, Molina Carmen. (2012). “*¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España*”. Universidad de Barcelona, España.
- Facio, Alda y Fries, Lorena. (2005). “*Feminismo Género y Patriarcado*”. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 3, Número 6. Bs. As.
- Femenias, María Luisa. (2008). “*Lecturas sobre contractualismo. Pateman y la escena primitiva*”, en Alicia Ruiz (comp), Identidad femenina y discurso jurídico. Edit. Biblos, Buenos Aires.
- Firpo, Isela. (2001). “*El fascinante enigma de las palabras. Las relaciones entre práctica profesional y discurso*”. En: Revista Confluencias. Año 9. N° 39- Publicación del Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba. Córdoba.
- Fox Keller, Evelyn. (1991). “*Reflexiones sobre Género y Ciencia*”. Mimeo.
- Fraser, Nancy. (1995). “*¿De la Redistribución al Reconocimiento? Dilemas de la Justicia en la Era Postsocialista*”. Edic. Akal. Madrid.
- Fraser, Nancy. (1997). “*Iustititia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*”. Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Genolet, Alicia. (1999). “*¿Qué es género?*”. Ficha de cátedra Práctica Académica Sistematiza IV. Facultad de Trabajo Social - UNER. MIMEO. Paraná.
- Genolet, Alicia y Equipo de Investigación. (2005). “*La Profesión de Trabajo Social ¿Cosa de Mujeres? Estudio sobre el campo profesional desde la perspectiva de los Trabajadores Sociales*”. Edit. Espacio. Bs.As.
- Grassi, Estela. (1989). “*La mujer y la profesión de Asistente Social. El control de la vida cotidiana*”. Ed. Hvmánitas. Bs. As.
- Informe De Investigación. (2014). “*Mujeres y Violencia Doméstica: estudio sobre la accesibilidad a los servicios de atención en la Provincia de Misiones*”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- Iamamoto, Marilda. (2003). “*Servicio Social en la Contemporaneidad. Trabajo y Formación Profesional*”. Brasil.
- Jelin, Elizabeth. (2da.Edic. 2010). “*Pan y Afectos. La transformación de las familias*”. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Khun, Tomas. (1962, 1971, 1996). “*Estructura de las Revoluciones Científicas*”. Fondo de Cultura Económica México.
- Lagarde, Marcela. (3ra edición 1999). “*Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*”. Cuadernos Inacabados No. 25. Horas y HORAS la Editorial. España.
- Lander, Edgardo. comp. (2014). “*Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina*”. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
- Ley Nacional N° 26.485. (2009). Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Lorente Molina, B. (2004). “*Género, ciencia y trabajo: las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social*”. En: Scripta Ethnologica, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Vol XXVI, Buenos Aires.
- Lugones, María. (2008). *Colonialidad y Género*. Revista Tabula Rasa. Univ. Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá Colombia.
- Mackinnon, Catharine. (1995). Artículo “*Hacia una Teoría Feminista del Estado*”. Feministas. Edit. Universitat. Madrid.
- Maffia, Diana; Gómez Laura y Moreno A. (2008). “*Miradas feministas sobre los derechos*”. JusBaires Editorial. Bs. As

- Marugán Pintos, Begoña y Vega Solís, Cristina. (2001). “*El cuerpo contra-puesto. Discursos sobre la violencia contra las mujeres*”. En Bernárdez (Ed.) *Violencia de género y sociedad: una cuestión de poder*, Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas y Ayuntamiento de Madrid, España.
- Millet, Kate. (1970). “*Política sexual*”. Madrid: Cátedra (primera edición en inglés de 1970).
- Molina, María Lorena. (2010). “*Debates teórico-metodológicos: un recorrido de continuidades, intenciones y rupturas*”. En: *Conciencia social* N° 13. Año X. Escuela de Trabajo Social Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
- Mouffe, Chantal. (1987). “*Feminismo, ciudadanía y política democrática radical*”. *Debate Feminista*, Año 4, v. 7. México.
- Netto, José Paulo. (1997). “*Capitalismo Monopolista y Servicio Social*”. Edit. Cortez, São Paulo, Brasil.
- Netto, José Paulo. (2002). “*Reflexiones en torno a la cuestión social*”. En: *Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el TS*. Espacio editorial.
- OMS (Organización Mundial de la Salud, 2002). “*Informe sobre la Salud en el mundo*”.
- ONU Objetivos de desarrollo del Milenio – “*Informe 2006: Una mirada a la igualdad entre los sexos y la autonomía de la Mujer en América Latina y El Caribe*”.
- Pateman, Carole. (1988). “*El Contrato Sexual*”. Introducción de María Xosé Agra Romero. Traducción de M. Luisa Femenías. Universidad Autónoma Metropolitana. Edit. Anthropos. Iztapalapa. Bs. As.
- Pautassi, Laura. (2007). “*La articulación entre políticas públicas y derechos, vínculos difusos*”. (ponencia S/D).
- Quijano, Aníbal. (2000). “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*”. En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO)
- Rosenberg, Marta. (1997). “*Nuestros cuerpos, nuestras vidas. Foro por los derechos reproductivos*”. Bs. As.
- Rotondi, Gabriela. (2003). “*Ciudadanía fragilizada: Género y Ciudadanía*”. En *Ensayos sobre Ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social*, Aquin Nora (comp.). Edit Espacio. Bs. As.
- Rodríguez Sagot, Monserrat. (2000). *Informe “La ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina”* (estudios de caso de diez países). Organización Panamericana de la salud: Programa mujer, salud y desarrollo. Perú.
- Rousseau, Jean Jacques. (1762). “*El Contrato Social*”. Edit. Marc-Michel Rey. Francia.
- Rozas Pagaza, Margarita. (1ra. Edición, 1998) “*Una perspectiva teórica metodológica de la Intervención en Trabajo Social*”. Edit. Espacio. Bs. As.
- Rozas Pagaza, Margarita. (2001). “*La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*”. Edit. Espacio. Bs. As.
- Segato, Rita Laura. (2016). “*La guerra contra las Mujeres*”. Edit. Traficantes de Sueños. Madrid, España.
- Segato, Rita Laura. (2018). “*Contra-pedagogías de la Crueldad*”. Prometeo Libros. Bs. As.
- Yamamoto, Marilda. (3ra. Reimpresión 2014). “*Nuevos Escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social*”. Edit. Espacio. Bs. As.

ANEXO 1

Presentamos los recorridos del equipo

Proyectos de Investigación con financiamiento de la Secretaría de Ciencia y técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Convocatoria “Proyectos Consolidar”. IPSIS. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollado entre 2018 y 2021. Resl 411/18 UNC.

Equipo de trabajo: Directora: Gabriela Rotondi. Co-Directora: Dolores Verón.

Investigadoras: Ana Andrada; Lilian Gregorio, Alicia Zamarbide; Gabriela Artazo.

Ayudantes y adscriptas: Gisel Molina; Maxime Tramontana; Andrea Liazcovitz; Patricia Yanina Vega; María Canessa, Carolina Munro; Evangelina Frontera; Delia Sánchez; Andrea Pesci; Elizabeth Asinari.

Consultoras Académicas: Mariana Quiroga y Laura Acotto. Colaboradoras en Mendoza: María García; Susana Cornejo; Betiana Vercelli; María Saenz. Este proyecto confluye en el Programa Participación en el Programa: Programa de Estudios Socioculturales de Juventud (2018/2019).

Directora del Programa: Patricia Acevedo.

Codirectora del Programa: Eva Da Porta.

Proyecto de publicación con aval de la Facultad de Ciencias Sociales al libro digital en el marco de la convocatoria 2020 del Programa de Apoyos Económicos Institucionales de Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Córdoba. Libro: Políticas Públicas Educativas e Intervenciones desde el Trabajo Social. Docente responsable Dra. Gabriela Rotondi.

Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollado entre 2016 y 2017.

Equipo de trabajo:

Directora: Gabriela Rotondi.

Investigadoras/es Marcelo Corona; Cristina Fonseca; Lilian Gregorio; Paula Gaitán; Dolores Verón; Alicia Zamarbide y Ana Andrada.

Auxiliares de investigación (estudiantes y egresados): Olga Andrea Liascovitz; Gabriela Cansino; Rocío Colomba; Maxime Tramontana y Gisel Molina.

Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyectos y cultura institucional de escuelas públicas. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollado entre 2014 y 2015. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Equipo de trabajo:

Directora: Mgtr. Gabriela Rotondi.

Investigadoras/es docentes: Lic. Dolores Verón; Lic. Cristina Fonseca; Lic. Paula Gaitán; Lic. Marcelo Corona.

Auxiliares de investigación: Adscriptas Lic. Ana Argañaraz y Lic. Amelia Pirroncello. Estudiantes en formación: Andrea Olga Liascovitz; Gabriela Cansino; Rocío Colomba; Maxime Tramontana; Fabián Roldan y Gisel Molina.

Participación - agremiación juvenil de centros de estudiantes de escuelas públicas y construcción de ciudadanía. Escuela de Trabajo social, Universidad Nacional de Córdoba Desarrollado entre 2012 y 2013. Equipo de trabajo: Directora: Gabriela Rotondi. Investigadoras/ es docentes: Cristina Fonseca, Dolores Verón, Paula Gaitán; Marcelo Corona.

Centros de estudiantes: procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollado entre 2010 y 2011.

Equipo de trabajo:

Directora: Gabriela Rotondi.

Investigadoras/es docentes: Cristina Fonseca; Dolores Verón. Auxiliares egresados: Marcelo Corona; Adriana Varela.

Proyecto de transferencia/ investigación: Universidad y Escuela Pública: conflictividad y violencia en la escuela, debates y abordajes. Convocatoria PROTRI 2008. Premiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba y desarrollado durante 2009 – 2010. Directora: Mgtr. Gabriela Rotondi.

Impacto de las políticas sociales en el proyecto institucional de las escuelas públicas cordobesas. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollado entre 2008-2009.

Directora: Mgtr. Gabriela Rotondi.

Integrantes docentes: Lic. Cristina Fonseca; Lic. Dolores Verón; Mario Villarreal; Lic. Lilian Gregorio. Adscriptos: Lic. Marcelo Corona; Lic. Raquel Chalita; Lic. Cintia Benedetti.

Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas "al" Trabajo Social, II y III parte. Intervención Institucional de Trabajo Social en Instituciones educativas. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollado en 2005 y 2006.

Directora: Mgtr Gabriela Rotondi.

Integrantes docentes: Lic. Cristina Fonseca; Lic. Dolores Verón; Mario Villarreal; Lic. Lilian Gregorio.

Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas "al" Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Desarrollado en 2004.

Directora: Mgtr Gabriela Rotondi.

Integrantes docentes: V. Lic. Dolores Verón y Cristina Fonseca.

Proyectos de Transferencias de investigación y Extensión que confluyen con las investigaciones

Proyecto "Experimentando Ciudadanía". Premiado por Convocatoria de Proyectos de la Secretaría de Políticas Universitarias "Universidad Cultura y Sociedad. Desarrollado durante 2017.

Reconocimiento itinerante de experiencias sobre "Violencia en el noviazgo" para la construcción de una estrategia regional. Propuestas de formación extensionista ciclo 2016. Res. 40/16. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Proyecto Agremiación y Acción Juvenil. Premiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Convocatoria 2012. Res. 1394, Secretaría de Políticas Universitarias. SPU. 25/9/2012 y 1503 del 22/5/2013. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Proyecto desarrollado entre 2012 y 2013.

Dirección: Gabriela Rotondi.

Integrantes docentes: Dolores Verón; Gaitán Paula; Corona Marcelo.

Ayudantes: Liascovitz Olga Andrea, Colomba Rocío, Molina Gisel, Roldan Fabián y Tramontana Maxime.

Proyecto Agremiación y Acción Juvenil: un Derecho Ciudadano que forma Ciudadanos/as.

Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Premiado por el Programa Nacional de Voluntariado. 2009 - 2010. Aval UNC Nro. 19539/2010. Aval institucional mediante Res.49/2010 por el Honorable Consejo Académico Consultivo de la Escuela de Trabajo Social.

Proyecto Educación sexual en las escuelas: Estrategias de implementación y Aplicabilidad.

Convenio entre: Universidad Nacional de Córdoba – Ministerio de Educación y Diario La Voz del Interior. Proyecto para la provincia de Córdoba. 2010. Red Provincial de Formación docente continúa. Espte. 0496-090670/2009 130 hs. reloj Aprobación de puntaje: resolución 711/2011. Aprobación rectoral del Convenio nro.662/10, Universidad Nacional de Córdoba. Cursaron la instancia de formación: 3500 docentes de Córdoba.

Responsable académica: Gabriela Rotondi.

Responsable Institucional: Cristina Fonseca.

Equipo de capacitación: Gabriela Rotondi, Cristina Fonseca, Paula Gaitán y Liliana Vázquez.

Proyecto: Universidad y Escuela Pública: conflictividad en la escuela, debates y abordajes.

Programa de Transferencia de Resultados de la Investigación. PROTRI. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Res. SPC nro. 000003/2009

Dirección. Gabriela Rotondi.

Proyecto: "Equidad de género en el sistema educativo". FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) – Escuela de Trabajo Social. 2007/2008. Financiado por la Fundación Ford. Dirección. Gabriela Rotondi.

Equipo de trabajo:

Dirección: Gabriela Rotondi.

Capacitadoras y autoras: Rosa Giordano, Dolores Verón, María Cristina Fonseca, Paula Gaitán, Alejandra Domínguez, Alicia Soldevila, Vanesa Bidela, Teresa Bosio, Graciela Contreras, Silvia Fassi, Eda Gelmi, Marta Giordanino, Gloria Mateu, Elena Oviedo, Cecilia Re y Mabel Blavidares

Proyecto: Abordar la violencia para promover la inclusión. Proyecto presentado y premiado en el Concurso Programa de mejora de la escuela media. Ministerio de Educación de la Nación. 2004/ 2007.

Dirección. Gabriela Rotondi.

Becarios de Extensión que aportan en sintonía:

- Proyecto: Educación sexual integral: metodologías en acción. Becario: Fabián Roldán. Facultad de Ciencias Sociales. Becas SEU 2018. Universidad Nacional de Córdoba. Dirección: Dra. Gabriela Rotondi, Co-Dirección: Lic. Paula Gaitán.

- Proyecto: "Inundaciones en sierras chicas" Becario Biólogo Enzo Rossi Rotondi. Dirección Mgtr. Gabriel Saal, Co dirección Mgtr. Gabriela Rotondi. Becas SEU 2018. Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto "Hablemos de lo que no se habla" Becario Maxime Tramontana. Dirección Gabriela Rotondi. Becas SEU 2017. Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto: "Que el amor valga la alegría y no la pena: "Promotores/as dibujando caminos". Becarias Olga Andrea Liascovitz y Gisel Molina. Dirección Mgtr. Gabriela Rotondi. Becas SEU 2016. Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto: "Inundaciones en Sierras chicas". Becarios: Enzo Rossi Rotondi y Marcos Mignola. Dirección Prof. Gabriel Saal, Cátedra de Extensión Rural de la Facultad de Agronomía. Co-Dirección Gabriela Rotondi. Becas SEU 2016. Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto: "¿Te amo o te temo? Construyendo una sociedad de iguales". Becarias: Olga Andrea Liascovitz y Gisel Molina. Dirección Mgtr. Gabriela Rotondi. Proyecto premiado en primer lugar en la Becas SEU 2015. Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto: "Educación sexual integral: construyendo consensos, lineamientos y redes articulados al Proyecto Educativo Institucional". Becarias: Lic. Victoria Marton y Estudiante Carla Noel. Becas SEU 2012. Dirección Mgtr. Gabriela Rotondi. Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto: "Educación Sexual Integral entre pares: Articulando Disciplinas, Acciones y Propuestas". Becarios: Bruno Rossi Rotondi y Elizabeth Barraza. Dirección Gabriela Rotondi, Co Dirección Cristina Fonseca. Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto "Educación sexual en la escuela pública con perspectiva de género. Comunidad educativa y redes sociales: todas y todos por nuestros derechos". Becaria Paula Gaitán. Dirección Mgtr. Gabriela Rotondi. Becas SEU 2010. Res. 57/10. Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto: "Educación sexual integral en la escuela: Un abordaje con perspectiva de género". Becaria: Paula Gaitán. Convocatoria Becas SEU 2009. Universidad Nacional de Córdoba. Res rectoral 615/09. Dirección Gabriela Rotondi

Anexo 2

Antecedentes de las/os/es autores. Nómina de participantes

Docentes e investigadoras del proyecto: Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía.

- **Gabriela Rotondi.**

Doctora en Ciencia Política. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Políticas sociales. Formación de Posgrado en Análisis institucional de las instituciones educativas. Licenciada en Servicio Social. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular por Concurso Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional. Directora de Investigación desde 2004. Directora del Proyecto Consolidar Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Instituto de política, sociedad e intervención social IPSIS, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Correo: gabrielarotondi@unc.edu.ar

- **Dolores Verón.**

Licenciada en Servicio Social. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta por Concurso Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional. Participante de los equipos de investigación de la cátedra desde 2004.

Actualmente y desde 2018. Co Directora del Proyecto: Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora categoría IV. Ejercicio profesional área de Salud, Municipalidad de Córdoba.

- **Ana Andrada.**

Licenciada en Comunicación Social. Especialista en Docencia Universitaria Doctoranda Estudios Sociales en América Latina. Universidad Nacional de Córdoba.

Profesora regular adjunta exclusiva en educación y trabajo social. Profesora adjunta exclusiva en educación y políticas públicas. Directora del Profesorado en Comunicación Social. Investigadora categoría III. Miembro del equipo de Investigación desde 2016. Directora de tesis y Autora de numerosas publicaciones.

- **Alicia Zamarbide.**

Licenciada en Trabajo Social. Especialista en Trabajo Social y Salud. Diplomada en Salud Pública. Docente Pos Grado Violencia infanto-juvenil e intervención interdisciplinaria. Investigadora Proyecto Consolidar 2018/2021: Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Convocatoria "Proyectos Consolidar". Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora Programa Provincial de Prevención y asistencia al maltrato infantil. Asesora docente de tesis de Posgrado en Unidad Interdisciplinaria de atención a la violencia Infantil UIAVI. Supervisora de prácticas profesionales de Trabajo Social de pos grado en el área de violencia infanto juvenil.

- **Gabriela Artazo.**

Doctora, Master Internacional en Mercosur y Licenciada en Trabajo Social. Docente concursada de la carrera de Trabajo Social y Post-doctorando de CONICET. Principales líneas de investigación: feminismos nuestros americanos, industria del sexo, asistencia y educación.

- **María Paula Gaitán.**

Lic. en Trabajo Social. Maestranda en Intervención e Investigación Psicosocial -Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Asistente por concurso de la cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV - Institución. Integrante del equipo de investigación entre 2012/2019. Actualmente miembro del equipo Representaciones y prácticas en torno a la violencia de género.

- **Lilian Gregorio.**

Licencia en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora asistente de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional. Investigadora Proyecto Consolidar 2018/2021: Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía. Universidad Nacional de Córdoba.

Consultoras Académicas y colaboradoras de la provincia de Mendoza:

- **Mariana Quiroga.**

Magister en Política y Planificación Social Universidad Nacional de Cuyo. Licenciada en Trabajo Social. Profesora de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Cuyo. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Directora de la Diplomatura de posgrado en Intervención Social: sujetos, instituciones y territorios. Universidad Nacional de Cuyo. Consultora del Proyecto de investigación Provincia de Mendoza.

- **Betiana Sofía Vercelli.**

Licenciada en Trabajo Social y Licenciada en Sociología. Especialista en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas de la FLACSO. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Orientadora Social en escuelas secundarias de Mendoza.

- **María Patricia Sáenz.**

Licenciada y Profesora en Trabajo Social, Diplomada en Intervención Social: sujetos, instituciones y territorios Universidad Nacional de Cuyo. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, U.N.Cuyo. Orientadora Social en escuelas secundarias de Mendoza.

- **Laura Elizabeth Acotto.**

Licenciada y Profesora en Trabajo Social. Magister en Política y Planificación Social. Diplomada en Culturas de Infancia. Trabajadora Social en la Coordinación de Educación Superior y Coordinadora en el Servicio de Orientación al Estudiante en Nivel Terciario. Docente, Titular y Coordinadora de Carrera en el IES 9 013. Adscripta a las materias Práctica e Investigación Educativa y Enseñanza Aprendizaje del Profesorado en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

- **Susana Beatriz Cornejo.**

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Educación y Enfoques Institucionales. Trabajadora Social titular en DOAITE y Orientadora Social en escuela 4-049 y 4-071

- **María Soledad García.**

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Salud Social y Comunitaria. Trabajadora Social en Equipo Interdisciplinario de Orientación y Acompañamiento a las Trayectorias Escolares de nivel inicial y primario, DOAITE. Integrante de la Comisión de Educación del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Provincia de Mendoza.

Invitadas UNLP - Universidad Nacional de La Plata y UNM Universidad Nacional de Misiones.

- **Verónica Cruz.**

Doctora y Magíster en Trabajo Social por Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Gestión de la Educación Superior Ex Decana de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, donde actualmente se desempeña como Profesora Titular e Investigadora. Desde 2014 es Prosecretaria de Derechos Humanos de la UNLP. Docente de la Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. UNIPE. Autora de numerosos artículos y capítulos de libros. Compiladora de tres libros.

- **Zulma Fabiana Cabrera.**

Docente titular de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales Universidad Nacional de Misiones. Directora de la Maestría en Abordaje Familiar integral de esta institución académica. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales.

Profesionales ayudantes y adscriptas/os:

- **Patricia Yanina Vega.**

Licenciada en Trabajo Social, Posgrado en Orientador Judicial, Posgrado en Acompañante comunitaria contra la violencia de género. Actualmente residente de Trabajo Social y Salud, miembro del equipo de investigación "Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía" FSC-UNC.

- **Maxime Tramontana.**

Licenciado en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Integrante del equipo de investigación desde 2014 y hasta la fecha. En calidad de ayudante y adscripto. Participa en Proyectos de extensión entre 2012 y 2016, en diversos proyectos articulados a la línea de extensión de la cátedra: Programa "La Universidad escucha las escuelas", a saber: Agremiación y acción juvenil, en 2012; Proyecto Reconocimiento itinerante de experiencias sobre 'Violencia en el noviazgo' para la construcción de una estrategia regional en 2016 y en el 2017 con la propuesta extensionista "Experimentando Ciudadanía".

- **Olga Andrea Liascovitz.**

Licencia en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales – UNC. Adscripta al proyecto de Investigación "Intervención Social en el campo educativo: ampliando ciudadanía" desde el año 2018 hasta la actualidad. Trabajadora Social de los equipos técnicos de la Fundación Casa Comunidad.

- **Andrea Gisel Molina.**

Licencia en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Adscripta a la Investigación: "Intervención Social en el campo educativo: ampliando ciudadanía". Trabajadora Social en el Ministerio de la Mujer de la provincia de Córdoba. Militante feminista en Organización Social en las luchas contra las violencias de géneros.

- **María Elizabeth Asinari.**

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Maestranda en Trabajo Social con Mención en Intervención Social (período de Tesis). Adscripta a la Investigación: Intervención Social en el Campo Educativo: Ampliando Ciudadanía, en 2020 y 2021. Trabajadora Social en Colegio San José – La Salle.

- **Evangelina Frontera.**

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Maestranda, en la carrera de Maestría en Trabajo Social, con mención en Intervención Social Facultad de Ciencias Sociales UNC. Adscripta en la Cátedra: Educación y Políticas Públicas desde el año 2017 a la fecha, de la Carrera de Trabajo Social-Facultad de Ciencias Sociales. Ayudantía, en el proyecto de equipo de Investigación: "Intervención Social en el Campo Educativo: Ampliando Ciudadanía", Facultad de Ciencias Sociales, desde el 2018 a la fecha. Equipo técnico, en Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el Programa Convivencia Escolar.

- **Delia María Sánchez.**

Lic. En Trabajo Social. Maestranda en Trabajo Social con Mención en Intervención Social. Investigadora en Facultad de Ciencias Sociales. Docente Adscripta en el espacio curricular de la Asignatura Anual de la carrera de Lic. en Trabajo Social "Teoría Social y Estrategia de Intervención (Institución) IV FCS-UNC. Adscripta al Programa de Extensión: "Seguridad y Derechos Humanos" de la Facultad de Ciencias Sociales-UNC. Resolución 378. Trabajadora Social en Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Provincia de Córdoba.

- **María del Valle Canessa Ledesma.**

Licenciada en Trabajo Social. Becaria extensionista. Adscripta a la docencia en las Cátedras Teoría Espacios y Estrategias de Intervención IV y El Sujeto desde una Perspectiva Socioantropológica y Cultural. Adscripta a la Investigación: Intervención Social en el Campo Educativo: Ampliando Ciudadanía.

- **María Constanza Sánchez.**

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Adscripta a la Cátedra Teoría Espacios y Estrategias de Intervención IV-Institucional. Comisión Ambiente.