

Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo

Aportes para su problematización

Clarisa Burgardt - Marisa Spina - Sandra Valenzuela

Compiladoras

Cintia Fernández Moreno, Eduardo Nahuel Ferreyra, Santiago Albaytero, María Belén Zallochevarría, Alejandra Cecilia Carreño, Graciela Jimena López Baptista, Claudia Patricia Sarión, Marta Lidia Del Giorgio, Patricia Andrea Jaime, María Lorena Boada, Gabriela Calvo, Claudia Canales, Lucrecia Ponce De León, Jessica Herrero, Yisela Cagliari, Florencia González



Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo

Aportes para su problematización



Clarisa Burgardt - Marisa Spina - Sandra Valenzuela
Compiladoras

Cintia Fernández Moreno, Eduardo Nahuel Ferreyra, Santiago Albaytero,
María Belén Zallochevarría, Alejandra Cecilia Carreño,
Graciela Jimena López Baptista, Claudia Patricia Sarión,
Marta Lidia Del Giorgio, Patricia Andrea Jaime, María Lorena Boada,
Gabriela Calvo, Claudia Canales, Lucrecia Ponce De León, Jesica Herrero,
Yisela Cagliari, Florencia González

Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo Aportes para su problematización

Comité editorial:

Clarisa Burgardt, Carmiña Macías, Manuel Mallardi, Ximena López,

Nicolás Pellegrini

(ICEP - Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales)

Mirta Rivero

(Mesa ejecutiva del Colegio de Trabajadores Sociales de la Prov. de Bs As)

Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo : aportes para su problematización / Cintia Fernandez Moreno ... [et al.] ; compilación de Clarisa Burgardt ; Marisa Spina ; Sandra Valenzuela. - 1a ed. - La Plata : Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, 2021.
228 p. ; 21 x 15 cm. - (Debates en Trabajo Social ; 9)

ISBN 978-987-4093-26-4

1. Trabajo Social. 2. Ambiente Educativo. 3. Recursos Educativos. I. Fernandez Moreno, Cintia. II. Burgardt, Clarisa, comp. III. Spina, Marisa, comp. IV. Valenzuela, Sandra, comp.
CDD 361.3

Está permitida la reproducción parcial o total de los contenidos de este libro con la mención de la fuente. Todos los derechos reservados.

© Cintia Fernández Moreno, Eduardo Nahuel Ferreyra, Santiago Albaytero, María Belén Zalloechevarría, Alejandra Cecilia Carreño, Graciela Jimena López Baptista, Claudia Patricia Sarión, Marta Lidia Del Giorgio, Patricia Andrea Jaime, María Lorena Boada, Gabriela Calvo, Claudia Canales, Lucrecia Ponce De León, Jessica Herrero, Yisela Cagliari, Florencia González

ISBN 978-987-4093-26-4

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Impreso en Argentina - Octubre 2021

Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires

Calle 69 # 619 (1900) La Plata - Bs. As.

Tel-Fax (0221) 427-1589 - E-mail: info@catspba.org.ar - www.catspba.org.ar

Autoridades del Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires

CONSEJO SUPERIOR

Mesa Ejecutiva:

Presidenta: MIRTA GRACIELA RIVERO
Vicepresidenta: ADRIANA ELISABET ROSSI
Secretaria: MARCELA PATRICIA MOLEDDA
Tesorero: MARCELO ANIBAL ECHAZARRETA

Vocales Distrito Azul

Titular: LORENA PAOLA CALVETE
Suplente: ANDREA ANTONIA OLIVA

Vocales Distrito Bahía Blanca:

Titular: SANDRA ELIZABETH VALENZUELA
Suplente: CLARISA BURGARDT

Vocales Distrito Dolores:

Titular: CLAUDIA MIRIAM CHIMINELLI
Suplente: SERGIO ESTEBAN BACCI

Vocales Distrito Junín:

Titular: NADIA CELESTE RODRIGUEZ
Suplente: CATALINA MARÍA BOCACCIO

Vocales Distrito La Matanza:

Titular: ANDREA DEL VALLE MEDINA
Suplente: GRACIELA BEATRIZ ORLANDO

Vocales Distrito La Plata:

Titular: MARIA JOSE CANO
Suplente: JULIETA MASCOTRO

Vocales Distrito Lomas de Zamora:

Titular: MARTA SUSANA MONTE
Suplente: MONICA EDITH ETCHEVERRY

Vocales Distrito Mar del Plata:

Titular: MARIANA SOLEDAD BUSTOS YAÑEZ
Suplente: JESSICA MILENA GALLO

Vocales Distrito Mercedes:

Titular: IRMA CRISTINA ISABEL ACUÑA
Suplente: NICOLÁS PELLEGRINI

Vocales Distrito Moreno-General Rodríguez:

Titular: ESTELA MARIS RODRIGUEZ VEDIA
Suplente: MARIANO EDUARDO COLOMBO

Vocales Distrito Morón:

Titular: PATRICIA LAURA BERTAZZA
Suplente: JORGELINA ALEJANDRA CAMILETTI

Vocales Distrito Necochea:

Titular: ADRIANA PEREZ
Suplente: NÉLIDA ROSANA D'ANNUNZIO

Vocales Distrito Pergamino:

Titular: SONIA VIVIANA SANCHEZ
Suplente: MARÍA BELÉN TABORDA

Vocales Distrito Quilmes:

Titular: MARCELO CLAUDIO KOWALCZUK
Suplente: -

Vocales Distrito San Isidro:

Titular: ADRIANA GRACIELA REYNOSO
Suplente: MARÍA MARTA CARNERO

Vocales Distrito San Martín:

Titular: SILVIA PATRICIA GARCIA
Suplente: MABEL JUANA ODORISIO

Vocales Distrito San Nicolás:

Titular: MARIA EUGENIA PINI
Suplente: MARÍA VIRGINIA LATTANZIO

Vocales Distrito Trenque Lauquen:

Titular: MARÍA SOLEDAD FOSSAT
Suplente: ELEANA GALIANO

Vocales Distrito Zárate-Campana:

Titular: PATRICIA LAURA MANSILLA
Suplente: CAROLINA SABAROTZ

TRIBUNAL DE DISCIPLINA

Vocales titulares:

Marisa Beatriz SPINA
María Carolina MAMBLONA
Silvia Alejandra COUDERC
Patricia Analía PARISI

Vocales Suplentes:

Tatiana Maria FINK
Regina Laura PARADELA
Susana Beatriz RODRIGUEZ
Dario Alejandro PETRILLO

CV Clarisa Burgardt:

Licenciada en Trabajo Social (UNLP). Jefa de Área y docente de la carrera de Trabajo Social en el ISFDyT N° 48. Actualmente se desempeña como profesional del área de Desarrollo Social de la Municipalidad de Coronel Suárez. Integrante del ICEP desde el año 2019 hasta la actualidad.

CV Marisa Spina:

Licenciada en Trabajo Social (UNICEN). Docente de la carrera de Trabajo Social de la FCH de la UNICEN. Orientadora Social de un Equipo de Orientación Escolar de Tandil. Presidenta del Tribunal de Disciplina por el CATSPBA.

CV Sandra Valenzuela:

Licenciada en Servicio Social (UNCO). Se desempeña hace 30 años en escuelas, actualmente como Orientadora Social de un Equipo Distrital de Inclusión (EDI) y como Asistente Social en Escuela Especial. Consejera Superior del CATSPBA por el Distrito de Bahía Blanca.

Índice

PRESENTACIÓN	9
<i>Mesa Ejecutiva CATSPBA</i>	
PRÓLOGO	13
<i>Clarisa Burgardt, Marisa Spina, Sandra Valenzuela</i>	
DEBATES ACERCA DE LAS NORMATIVAS Y LA DIMENSIÓN POLÍTICO ORGANIZACIONAL DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN	
Trabajo Social y ejercicio profesional: reflexiones críticas sobre el espacio socio-ocupacional educativo	29
<i>Cintia Fernández Moreno</i>	
La subalternidad del Trabajo Social en el ámbito educativo	53
<i>Eduardo Nahuel Ferreyra</i>	
Trabajo Social en geografías escolares. Ejercicio crítico sobre la cotidianidad escolar	73
<i>Santiago Albaytero</i>	

PROCESOS REIVINDICATIVOS Y EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN TERRITORIAL EN ÁMBITO SOCIO-EDUCATIVO

Trabajo, precarización y resistencias en la argentina reciente (2016-2019). El caso de los Equipos de Orientación Escolar en la ciudad de Mar del Plata 95

María Belén Zalloechevarría

El Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar: Problematicando la demanda institucional 127

Alejandra Cecilia Carreño, Graciela Jimena López Baptista

Los Equipos Interdisciplinarios Distritales desde sus narrativas 143

Claudia Patricia Sarión, Marta Lidia Del Giorgio, Patricia Andrea Jaime

Intervenciones con Familias en el nivel inicial en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral 159

María Lorena Boada

LAS IMPLICANCIAS DE LA CRISIS SOCIO-SANITARIA POR LA PANDEMIA COVID 19 EN LA ACTUALIDAD PROFESIONAL

La escuela en tiempos de pandemia 179

Gabriela Calvo, Claudia Canales, Lucrecia Gutiérrez Ponce De León, Jesica Herrero

Cuidar-nos en tiempos de Pandemia: Problematicando la feminización de los cuidados 201

Yisela Caligari, Florencia González

Presentación

Escribir la presentación de una nueva publicación de la Colección “Debates en Trabajo Social” en un contexto de permanencia de pandemia mundial y partícipes de la continuidad de una situación inédita que alteró y continúa alterando la reproducción cotidiana tanto en el plano objetivo como subjetivo constituye una provocación, toda vez que se trata de reflexionar respecto de la intervención en uno de los espacios socio ocupacionales más emblemáticos de la PBA, que concentra una importantísima cantidad de trabajadores sociales y quizás junto al ámbito ligado a la salud, uno de los que se vio fuertemente interpelado a raíz de la situación socio-sanitaria-epidemiológica públicamente conocida.

Sumado a lo precedente no podemos dejar de mencionar que esta nueva publicación nos encuentra a diez años de aquel primer texto, con el cual, como colegio profesional, dábamos inicio a un nuevo modo de crear espacios y condiciones institucionales, generando condiciones concretas que permita recu-

perar, debatir y socializar trayectos y experiencias profesionales.

En función de lo precedente, un primer planteo nos exige explicitar que la intervención profesional del Trabajo Social resulta consecuencia de una permanente y sistemática reflexión por parte del propio colectivo profesional. En los últimos años se han incrementado significativamente las producciones que procuran analizar el ejercicio profesional, visibilizando sus determinaciones y sus implicaciones socio-políticas. Dichas producciones buscan, por un lado, identificar las tendencias que caracterizan la intervención profesional del Trabajo Social en la actualidad, captando sus configuraciones y particularidades en la sociedad capitalista contemporánea, mientras que, por el otro, profundizan en elementos propios de distintos espacios socio-laborales. Estos dos abordajes complementarios, tanto aquellos abocados al estudio analítico de las tendencias, como las reflexiones particulares sobre la práctica del Trabajo Social adquieren relevancia en la actualidad, aportando elementos para complejizar la participación de nuestra profesión en el marco de la división social y sexual del trabajo. En tal sentido, y como parte de la Colección a la que hoy se suma este nuevo texto, la intención está puesta en promover y fortalecer la producción teórica del colectivo profesional y acompañar la divulgación de experiencias profesionales a partir de revisar los procesos de intervención en situaciones cada vez más complejas.

Resulta necesario explicitar algunas cuestiones ligadas a acciones emprendidas colectivamente respecto de este campo socio-ocupacional y que merecen recuperarse. Sin lugar a dudas, en primer lugar, no podemos dejar de mencionar el histórico reclamo respecto de la contratación de profesionales sin matrícula y que derivó en un fallo contundente, dando lugar a la demanda por parte de este Colegio Profesional, anulando resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA; conquista que a la fecha tiene retos enormes al momento de hacerlo efectivo. Por otra parte, la instalación de espacios específicos de revisión de los procesos de interven-

ción en este ámbito específico en oportunidad de las últimas Jornadas Provinciales, que mediante foros/mesas, logró reunir a una importante cantidad de colegas que se desempeñan en el campo educativo, dispuestas a revisar críticamente la intervención. En tercer lugar, el proceso de organización que se generó en el 2018 a partir de la Resolución 1736 y que logró ser detenida en función de la lucha emprendida en los distintos distritos por parte de colegas, dando lugar a la conformación de comisiones que a la fecha persisten, trascendiendo el motivo por el cual se originaron y constituyendo en muchos casos espacios de revisión y análisis de otras particularidades e implicancias de la intervención en contextos educativos. Finalmente, no podemos dejar de referirnos a la reciente disposición que permite la creación de cargos para los Equipos de Orientación Escolar, y con ello espacios laborales para trabajadores sociales, dando efectivo cumplimiento a la Ley de Educación Provincial Nro. 13668, que a 14 años de sancionada garantiza derechos y amplía espacios laborales.

Nos encontramos con un espacio, en relación al campo educativo, habituado a escribir y registrar lo que acontece en las instituciones educativas, formalizándose la intervención a partir de informes, actas, legajos, entre otros, pero donde la urgencia de la demanda cotidiana muchas veces deja escaso margen para revisar con criticidad la intervención profesional. Esta situación nos expone a circunstancias de avasallamiento de las incumbencias profesionales y cierta subalternidad respecto de la dimensión pedagógica.

Sin lugar a dudas, la innumerable cantidad y heterogeneidad de actividades que se realizan contribuye a tensionar las particularidades de la intervención como parte del proceso educativo, en el cual donde no quedan exentas la asignación de funciones o tareas por parte de otros actores educativos que nada tiene que ver con la intervención profesional, condenándonos a análisis fatalistas e inmediatistas de la realidad.

La categoría “trabajo”, del mismo modo que en otros

textos de la Colección, aparece como un ordenador que garantiza la producción material para la vida cotidiana; desde allí se lo analiza en relación a tres aspectos: la dinámica de trabajo con las familias en el marco del proceso educativo, el lugar que ocupa en las políticas públicas y a nuestro papel en tanto trabajadores asalariados. De esta manera, los autores proponen un marco de análisis particular, cuyo común denominador está dado a partir de la dimensión ético política de las intervenciones, la coyuntura socio política (con el esfuerzo que supone re-pensarse en pandemia), la trama institucional y la perspectiva del proyecto profesional con el cual desarrollan sus intervenciones y propuestas de análisis.

Con este nuevo texto asistimos a un formato en el que les colegas alzan la voz para expresar qué acontece en este espacio socio ocupacional, incluyendo el esfuerzo de pensar las modificaciones e interpelaciones producidas en tiempos pandémicos. Y en tal sentido, como conducción del CATSPBA, asumimos la definición política para forjar condiciones que logren un diálogo permanente con los procesos que nos atraviesan como sociedad, procurando sistematizarlos y procesarlos analíticamente, convencidos que es precisamente desde allí que puede contribuirse a un Proyecto Profesional Crítico.

La Plata, septiembre de 2021

Mesa Ejecutiva del Colegio de Trabajadores/as Sociales

Mirta Rivero – Presidenta
Adriana Rossi – Vicepresidenta
Marcela Moleda – Secretaria
Marcelo Echazarreta – Tesorero

Prólogo

Clarisa Burgardt
Marisa Spina
Sandra Valenzuela

El presente libro busca aportar elementos de reflexión sobre la intervención del trabajo social en el “ámbito educativo”. Esta propuesta surge a partir de la convocatoria a la publicación de artículos sobre la temática de referencia en el año 2020 por el Colegio de Trabajadores/as Sociales de la provincia Buenos Aires, partiendo del reconocimiento que existe un déficit en la producción escrita sobre los procesos de intervención profesional en este campo de la política pública. Sin embargo, contraria y contradictoriamente es el espacio socio-ocupacional en donde se concentra la mayor inserción laboral de los/as colegas trabajadores/as sociales en la provincia de Buenos Aires¹

1 De acuerdo al relevamiento realizado en 2011 por el Colegio de Asistentes y/o Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos Aires (CATSPBA) el 24, 1 % del total de colegas que respondieron la encuesta se hallaban empleadas/os en Equipos de Orientación Escolar dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, según la información emitida en forma oral por dirigentes de SU-TEBA Central en julio de 2020, la modalidad de Pedagogía Comunitaria y Psicología Social contaría con aproximadamente 6300 profesionales que ocupan el cargo

En tal sentido, celebramos el interés y participación de los/as colegas, quienes se han motivado a producir escritos a partir del recupero de sus propias experiencias y reflexiones en este ámbito de trabajo. Justamente, todos los artículos que aquí se presentan tienen como punto de encuentro su producción en clave de su inserción como profesionales del trabajo social en los equipos interdisciplinarios denominados Equipos de Orientación Escolar (EOE). Por su parte, fue contundente la respuesta hallada en las y los colegas que se desenvuelven en el sistema educativo, quienes entendieron como valioso poner a dialogar la experiencia propia a la luz de diversos recursos teóricos, y consideraron necesario esclarecer potencialidades y nudos problemáticos recurrentes en el ejercicio profesional educativo.

El caudal de artículos del presente libro, sin dudas, encuentran como contraparte un Colegio Profesional que viene trazando una indeclinable voluntad de ‘tomar nota’ de las iniciativas y demandas profesionales que acontecen en este sector de la política socio educativa. En este plano es justo reconocer que el Colegio de Asistentes y/o Trabajadores/as Sociales de la Provincia de Buenos Aires (CATSPBA) viene construyendo un extenso proceso de abordaje de las problemáticas y demandas que recorren las condiciones de trabajo y desempeño en los Equipos de Orientación Escolar.

Entre los innumerables hitos que configuran este itinerario, no se puede omitir el proceso de reclamo que desde los primeros años del nuevo siglo se le formula a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGC-yE) en pos de exigir se priorice la contratación de trabajadores/as sociales que cuenten con matrícula, por sobre quienes no la poseen. Dicho reclamo sostenido a lo largo de al menos ocho años, deviene en el año 2008 en una resolución de la Suprema Corte de Justicia², la cual resultó favorable a la consigna levan-

de Orientador/a Social, función desempeñada por trabajadores/as sociales no en forma exclusiva, pero sí mayoritaria.

- 2 El fallo expedido por la Suprema Corte de Justicia de la Pcia. de Buenos Aires dispone en su sentencia que *“Por las razones expuestas en el acuerdo que antecede, se hace lugar a la demanda, anulándose las resoluciones impugnadas y condenando a la Provincia*

tada por las y los matriculadas/os. Sin dudas, este largo proceso de reclamo contenía una fuerte vocación por contar con marcos legales de acceso a los puestos de trabajo del sector educativo que resulten transparentes, igualitarios y proporcionados. La conquista de esta normativa que vino a atender las demandas del momento, apuntó sin dudas a la jerarquización del saber profesional y estuvo seguida por una difícil tarea de hacer efectiva la letra. Ello supuso construir una red de colegas activas/os en todos los Departamentos Distritales que componen esta organización profesional.

Entrada la segunda década de los 2000 se consolida en el CATSPBA una gestión dispuesta darle centralidad a la generación de condiciones que apunten al pleno ejercicio profesional. Para ello, se orientan estrategias y medios que permitan constituir al Colegio Provincial en un territorio capaz de abordar las realidades diversas y complejas que atraviesan los y las trabajadores/as sociales a lo largo de los diecinueve distritos que la componen. En este sentido, la *autonomía profesional* puesta en el horizonte del colectivo de las y los trabajadoras/es sociales bonaerenses, deja de ser un idealismo abstracto o un puro deber ser individual para transformarse en un desafío concreto y conjunto. El mismo sólo va hallando cause en la medida que vamos siendo capaces de reconocer las determinaciones objetivas que impone la realidad, para -a partir de ello-, conseguir diferentes niveles de organización y lucha ante la progresiva precarización laboral y de las condiciones del ejercicio que sobreviene conforme avanza el decenio. Esta forma tensionada y contradictoria en la que se despliega el Trabajo Social en la contemporaneidad, expresa por un lado que se va avanzando en la cualificación de saberes profesionales, que se optimiza de la calidad de los abordajes en respuesta a las demandas recibidas, y -conteniendo y desbordando la pluralidad de *proyectos profesionales* que

de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación) a que en lo sucesivo requiera el cumplimiento de matriculación previa previsto por la ley 10.751 a los asistentes y trabajadores sociales que se desempeñen en la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, en la Dirección de Educación Especial y en cualquier otra área, en la medida en que realicen tareas propias de la incumbencia del título que poseen.” (Fallo dictado el 18 de junio de 2008)

alberga el Trabajo Social-, se amplía la proclividad a intervenir desde una perspectiva favorecedora de los derechos que posee la población pauperizada. Sin embargo, a la par del desarrollo de la profesión, los procesos de precarización y flexibilización laboral siguen su periplo, y tienden a horadar progresivamente las condiciones del ejercicio profesional.

La situación anteriormente referida ha quedado reflejada en el relevamiento realizado por el CATSPBA en 2014 a colegas del campo educativo de la provincia de Buenos Aires. En un esfuerzo por evidenciar las características de empleabilidad y de intervención de este espacio, se emite un instrumento-encuesta que fue respondido por 336 matriculadas/os empleados en la Modalidad de Pedagogía Comunitaria y Psicología Social de toda la Provincia de Buenos Aires, permitiendo el mismo confirmar la contrariada tendencia antedicha: una profesión que en este campo avanza en el esfuerzo por brindar las *mejores respuestas*, a la vez que se deterioran sus condiciones de trabajo y ejercicio³.

3 Algunos de principales resultados obtenidos a partir de la encuesta del CATSPBA DEL 2014 permiten afirmar que: **(a)** el 95% de los/las encuestados/as son **mujeres**, con lo cual se coteja el componente mayoritariamente femenino que integra este campo de trabajo y todas sus implicancias en referencia a la ‘doble’ y ‘triple’ jornada de trabajo que afectan al género. **(b)** El **pluriempleo** es un dato relevante de precariedad, dado que el 77 % respondió que se encuentra pluriempleado (más de un empleo). **(c)** En cuanto a la **duración de la jornada laboral**, el 57% del total trabajan 40 o más horas, **(d)** A la hora de considerar la **relevancia del ingreso en educación para la reproducción de la vida cotidiana**, para 63 % es el único o el principal medio de vida, **(e)** En materia de **inestabilidad laboral**, si bien parece alto el número de profesionales que poseen un cargo estable, es decir que han accedido a un puesto de trabajo como Titular o Titular interino va presentándose como un rasgo problemático para los profesionales graduados más recientemente: *de 102 encuestados graduados entre 2010 y 2014, el 69% ocupan cargos inestables (cargos suplentes o provisionales). Comparativamente para el grupo de graduados entre 2000 y 2009, el 34% no han accedido a puestos estables, el 21% para las y los recibido entre 1990 y 1999 y el 15% para quienes se graduaron con anterioridad a 1990.* Estos datos muestran que la proporción de profesionales que no acceden a titularizaciones se va ampliando conforme se hace más reciente la fecha de graduación, aun habiendo cumplimentado casi un 80% del total de los encuestados el tramo de Capacitación Docente que habilita a acceder a los cargos titulares. Asimismo, la encuesta no solo da muestras de los citados procesos de deterioro de las condiciones de trabajo, sino de un amplio conjunto de aspectos que denotan rasgos problemáticos

En resumen, el CATSPBA viene apuntando a un estilo de gestión que va dando pasos sucesivos hacia la construcción de una forma de análisis problematizador, crítico reflexivo; donde se intenta que la acción político profesional no quede supeditada a intereses parciales y externos de ningún tipo. Se aspira asimismo a catalizar no sólo lo problemático, sino la potencialidad de las experiencias profesionales cotidianas, pero también se propende a participar de aquellos procesos y momentos donde la masa crítica del conjunto desborda la quietud del cotidiano, y deviene en demanda hacia los responsables de la política pública. En este sentido, nuestro Colegio ha dado voz a los reclamos y observaciones de los y las colegas en distintas entrevistas con Directoras de la Modalidad de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria, explicitados en los instrumentos de recolección de datos antes mencionados, poniendo en valor la palabra de aquellas/os colegas que transitan las escuelas y las comunidades y que sin duda conocen de qué se trata el Trabajo Social vinculado a Educación.

Estas mismas directrices han ido enhebrando un conjunto de espacios y elementos dispuestos para el abordaje del ejercicio profesional educativo. Tal el caso del contenido de las Jornadas bianuales del Colegio Provincial⁴, encuentros en los que se han ido consolidando los Foros por campo temático enmarcados en el análisis de la realidad laboral y las condiciones del quehacer, desde una dinámica dialógica y de intercambio horizontal.

Se puede advertir además que esta organización profesional buscó estar activa y presente en la disruptiva y con-

enfrentados durante el proceso de intervención. En las respuestas colectadas, se advierte la presión ejercida hacia los Equipos de Orientación Escolar, en cuanto en un 33% del total de respuestas se encontraban realizando ‘*extensiones*’ o ‘*colaboraciones*’ hacia segundos y hasta terceros Servicios Educativos no asignados formalmente al momento de asumir el puesto de trabajo. La escasa (casi nula) creación de puestos de trabajo para los Equipos de Orientación Escolar que se sucedió con posterioridad al 2014, permite inferir que estas tendencias problemáticas identificadas, lejos de revertirse se habrían profundizado.

4 Las Jornadas Provinciales no aranceladas organizadas por el CATSPBA a partir del año 2011, han tenido lugar en las siguientes localidades de la provincia de Buenos Aires: Bahía Blanca (2011), Mar del Plata (2013), Junín (2015), Necochea (2017), Azul (2019)

tudente reacción de lucha que mantuvieron los Equipos de Orientación Escolar de la provincia de Buenos Aires frente al intento de sancionar la Resolución 1736 en el año 2018. Recordemos que mediante este recurso jurídico el gobierno provincial del momento, pretendía echar por tierra la histórica conquista bonaerense que apunta a contar con un equipo profesional por escuela. Esta experiencia prohibió la realización de algunas comisiones, foros y espacios de debates en diferentes Departamentos Distritales del CATSPBA.

Dos años más tarde, esta fuerza humana gestada por las y los colegas en diversas localidades de la provincia, se reconvierte en estrategia para replantearnos el Trabajo Social en ámbitos educativos, ante en el difícil escenario que trajo la pandemia por Covid19. El efectivo trastrocamiento del quehacer profesional que enfrentamos hoy, se valió en parte de lo acumulado incipientemente logrado a partir de esta sucesión y multiplicidad de experiencias colectivas, cristalizándose en ciclos de debates, jornadas, y actividades de encuentros variadas que se materializan al momento por la vía virtual, pero que conservan siempre la necesidad de *reunirnos-reflexionar/esclarecer-definir estrategias de acción*.

Por su parte, lo incipiente, lo incompleto estimula a seguir promoviendo desde el Colegio Provincial algunos lineamientos medios y recursos que nos permitan avanzar en el desarrollo de nuestra autonomía profesional en el campo educativo, tan lejos como querramos, pero, sobre todo, tan lejos como comprendamos conjuntamente que es posible.

La breve recuperación de algunas marcas en el itinerario trazado por el CATSPBA, en torno al espacio socio ocupacional educativo provincial, nos devuelven al punto presente para retomar el contenido de la compilación de este libros.

5 Vale destacar que la presente publicación se enmarca en la política editorial iniciada por el CATSPBA a partir del 2011, ámbito en el cual se crea el Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales (ICEP). Se trata de una *“Comisión Académica Colegiada, constituida por profesionales de reconocida trayectoria disciplinar, cuya participación es honorífica, es decir, no rentada. La función principal del ICEP es la de participar en el*

En él encontrarán artículos que aportan elementos de análisis y reflexión, como así también narrativas y descripciones de los procesos de trabajo, contribuyendo a debatir y tensionar lo que acontece en el ámbito educativo. Expresión de ello, es la heterogeneidad y pluralismo que visualizarán en los artículos, no sólo en la escritura, sino también desde los aspectos teóricos de los que parten sus autoras/es, pero con la certeza de alzar la voz sobre el cotidiano profesional de los/as colegas que se desempeñan allí.

Las producciones escritas se constituyen en material inédito, varias de ellas dialogan con la intervención del trabajo social en la coyuntura de Pandemia Covid 19 por la cual estamos atravesando, como así también se incluyen experiencias vinculadas a la intervención profesional desde la Educación Sexual Integral y los debates/tensiones a las normativas que atraviesan el ejercicio profesional en los Equipos de Orientación Escolar.

Esta publicación está organizada en tres partes: la *primera* de ellas estará centrada en producciones vinculadas a la problematización del ejercicio profesional en el ámbito educativo, aportando elementos para poner en discusión los marcos normativos y político organizacionales. En la *segunda* parte, podrán encontrar artículos donde se recuperan experiencias profesionales orientadas a la reivindicación y lucha respecto de reclamos por mejores condiciones de trabajo y ejercicio; así como los procesos de intervención profesional en los Equipos de Orientación Escolar y los aportes de la profesión del trabajo social. En la *tercera*, se presentan dos trabajos relacionados

asesoramiento y organización de distintas actividades que atañen a la capacitación y actualización de los profesionales. La modalidad de trabajo implementada se encuentra centrada en cinco áreas de trabajo: a) Capacitación; b) Estudios Profesionales; c) Supervisión; d) Inter-relación con Unidades Académicas de Trabajo Social, y e) Publicaciones” (extraído de <https://catspba.org.ar/que-es-el-iice/>).

Respecto a la modalidad de “Publicaciones” que en el ICEP se dirimen, se vienen abriendo diferentes formatos y sesiones destinadas a alojar una diversidad de producciones escritas relacionadas con la profesión. La totalidad de las mismas se pueden consultar de manera gratuita en el sitio web del Colegio (<https://catspba.org.ar/>), en tanto que la colección de libros “Debates en Trabajo Social” y otros trabajos, se encuentran también en formato papel para diversificar y ampliar su difusión.

con la etapa de actual crisis socio-sanitaria que irrumpió desde marzo de 2020 en la vida cotidiana de todas las personas sin excepción. En particular, a la profesión de Trabajo Social le imprimió a priori un lugar de trinchera en algunos casos, o de necesidad de dar respuesta, en otros, pero que impactó de muchas maneras en las prácticas profesionales. Ello coincide, de manera sincrónica con la intencionalidad del colegio profesional de promover la escritura de los artículos de la presente publicación. Por lo tanto, algunas de las producciones escritas están impregnados del “espíritu de la coyuntura” y en tal sentido nos pareció esencial dar cuenta de los atravesamientos que esta pandemia trae aparejada desde tantas dimensiones (subjetivas, colectivas, institucionales, organizacionales, etc.), en tanto cambiaron la dinámica social y escolar conocidas y también desnudaron y profundizaron las desigualdades estructurales del sistema educativo, y de esta sociabilidad en general. Permitirnos pensar, relacionar y sacar algunas primeras ideas al respecto del nuevo escenario escolar y el territorio social que lo contiene, así como las consecuencias en las trayectorias en general, y en el trabajo de los EOE en particular, es la intención de los dos últimos artículos.

A continuación, haremos referencias a las y los autores de quienes resulta esta compilación, reseñando someramente el contenido de sus aportes.

En la *primera parte*, **Cintia Fernández Moreno**, colega de Necochea que se desempeña como trabajadora social en un Equipo de Orientación Escolar realiza un análisis desde la perspectiva histórico crítica del trabajo social respecto las dimensiones que atraviesan de la intervención profesional en el marco institucional, partiendo de una síntesis sobre la historicidad de la vinculación de la profesión con la función educativa. Así, comienza a dialogar con categorías de los pensadores marxistas, Lukács y Gramsci y también, se sustenta de los aportes de referentes del marxismo en trabajo social como Netto, lamamoto, Guerra, Oliva, Mallardi y Gianna. Logra, además, analizar algu-

nas determinaciones del ejercicio profesional en el ámbito educativo a partir de la reflexión empírica de su trabajo profesional. Ello, le ha permitido avanzar hacia la reflexión sobre las estrategias de intervención que superen la inmediatez y superficialidad en las que se expresan en las demandas institucionales.

La producción escrita de **Eduardo Nahuel Ferreyra**, trabajador social de Coronel Pringles, quien también es miembro de uno de los Equipos de Orientación Escolar, interpela la función del trabajo social en vinculación con la subalternidad profesional, esta última categoría recuperada a partir del Montañó. Así mismo coloca algunos elementos para pensar la funcionalidad/subalternidad profesional en el marco de la Pandemia Covid 2019, problematizando las disposiciones que emergen del ámbito educativo respecto del rol de la escuela, como así también las condicionalidades de la asunción del teletrabajo en la intervención profesional. Este trabajo ancla sus aportes desde los fundamentos del pensamiento histórico crítico, buscando problematizar y desnaturalizar la funcionalidad de la profesión en el sistema educativo.

El último artículo de la primera parte es escrito por **Santiago Albaytero**, trabajador social de un Equipo de Orientación Escolar de la ciudad de Quilmes, también profesor de filosofía, pone en debate el entramado del ejercicio profesional en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Nos invita a reflexionar desde la crítica a la vida cotidiana como posibilidad de irrumpir las dinámicas institucionales burocratizadas, interpelando las intervenciones y al colectivo profesional desde la desnaturalización y problematización del currículum escolar, a partir de resignificar a las/los niños/as, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Así, propone algunos elementos de análisis sobre la política pública educativa (la Educación Sexual Integral, Jóvenes y Memoria, entre otros posibles) en clave de la autonomía profesional que podrían acercarnos a desandar caminos hacia la construcción de estrategias de intervención profesionales y colectivas que tienen horizonte en la emancipación.

Se inicia la *segunda parte* de esta obra con el trabajo aportado por **María Belén Zallochevarría**, colega de la ciudad de Mar del Plata viene formando parte de un EOE de una escuela de nivel primario de gestión pública. En su artículo parte de analizar el recorrido emprendido por la Modalidad de PC y PS a partir del 2007, para situarse desde allí en el impacto producido por la política de ajuste implementada por el gobierno provincial en el 2018; acontecimiento que tuvo correlato con la ‘experiencia de resistencia y organización’ que se suscita en ciudad de Mar del Plata ante esta avanzada. Con este propósito la autora recupera el contenido jurídico normativo y documental gestado a partir de 2007. Asimismo, recurre a elementos teóricos para caracterizar la racionalidad imperante en la Modalidad de PC y PS en la coyuntura del 2018, abordando tanto la potencialidad de la experiencia reivindicativa emprendida, como los signos de precarización y deterioro que va mostrando la política educativa.

El trabajo subsiguiente en éste segundo apartado es el artículo escrito por las licenciadas **Alejandra Cecilia Carreño** y **Graciela Jimena López Baptista**, ambas colegas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que se desempeñan en diferentes E.O.E. de la ciudad. En su artículo refieren en un primer momento a las particularidades del ejercicio profesional en el área educativa de CABA, especificando la constitución y distribución de los equipos, así como el trazado de sus funciones. Seguidamente identifican a las y los actores/as intervinientes en la conformación de las demandas que reciben los EOE, caracterizando las estrategias, recursos y tensiones que se presentan en torno a la misma. El desarrollo del artículo se realiza a través de la selección y análisis de tres situaciones de intervención atravesadas por las autoras, desde las cuales recuperan el conjunto de significaciones que le otorgan a las demandas y situaciones problemáticas que abordan.

Posteriormente, las trabajadoras sociales **Claudia Patricia Sarión**, **Marta Lidia Del Giorgio** y **Patricia Andrea Jaime**, habi-

tantes de la ciudad de Mar del Plata e integrantes de E.O.E. y de equipos especializados de la Modalidad de PCyPS, presentan un artículo en el que desarrollan aspectos de la intervención profesional de los Equipos Interdisciplinarios Distritales. Poniendo como eje la relación escuela-familia, proponen una aproximación interventiva a esta díada a partir del recupero de la *narrativa* de los actores con los que trabajan. Este recurso instrumental puesto en juego para el acercamiento a su cotidianeidad, se transmuta en narrativa escrita, y se constituye en el pivote desde el cual analizan los abordajes en su paso por estos dispositivos territoriales. Adentrándonos en su propuesta, hallaremos tres experiencias de intervención gestadas en su propio ámbito laboral. A través de ellas las autoras muestran el propio proceso de reflexión-acción que logran poner a mediar frente a la complejidad de las problemáticas sociales en las que intervienen.

Finaliza esta segunda parte de la compilación con el artículo escrito por **María Lorena Boada**, quien es colega de la ciudad de Mar del Plata y ocupa cargos en E. O. E. de su localidad. La autora desarrolla una experiencia de varios años de un proyecto de ESI desde el EOE de Nivel inicial, poniendo el foco en los acuerdos necesarios con las familias para el logro del ejercicio del derecho que enmarca la ley 26150, sancionada hace ya 15 años y que continúa buscando el lugar transversal necesario para que efectivamente desde la escuela se aporte al cambio cultural buscado. Plantea tres ejes articuladores que nos permiten comprender su experiencia: el desarrollo curricular del nivel, la organización de la vida institucional cotidiana en torno al concepto ESI y el abordaje de las situaciones emergentes desde este marco conceptual. Este desarrollo de Lorena Boada nos permite visualizar de cerca una de las tantas experiencias que se concretan en el escenario escolar y toman paulatinamente un lugar legítimo de creación de sentido desde el nivel inicial.

Por último, en la *tercera parte* encontramos un artículo escrito colectivamente por las colegas **Gabriela Calvo**, **Claudia Canales**, **Lucrecia Ponce de León** y **Jesica Herrero**, todas

con experiencia como Orientadoras Sociales en escuelas de Bahía Blanca, quienes ponen en cuestión su propio espacio laboral visibilizando las situaciones de desigualdad estructural, indicadas por el acceso segmentado a la modalidad virtual, con acento en los diversos lugares de poder determinadas por la información virtual y las herramientas tecnológicas. Analizan variables como el rol del Estado, la carencia y las medidas asistenciales y las distintas conformaciones familiares, así como las principales problemáticas visualizadas en la continuidad pedagógica posible tanto en la escuela primaria como en la escuela secundaria.

Para finalizar este tercer tramo de la compilación, el artículo de las licenciadas Florencia **González**, quien al momento habita y se desempeña profesionalmente en la localidad de Trevelin y El Maitén (Pcia. de Chubut), y **Gisela Cagliari**, colega de la ciudad de Mar del Plata que se desempeña en E.O.E de esa ciudad. Ambas nos aportan ideas fundacionales acerca de la feminización de la profesión, la reproducción de la fuerza de trabajo y los procesos de cuidado y de cómo estas condiciones impactan en nuestra vida personal y profesional. Así abordan el tema insoslayable de la feminización de las prácticas de cuidado como práctica muchas veces naturalizada de nuestra profesión, que se corresponde a una extensión de las actividades domésticas vinculadas al género femenino y su lugar tradicional dentro del modelo patriarcal.

Los aportes de cada una de estas producciones nos permiten desmitificar la idea que la producción escrita sólo es posible en los espacios académicos. Este libro es expresión de la síntesis de múltiples procesos de intervención profesional, donde se echa a luz no sólo a experiencias concretas, sino también análisis reflexivos sobre los marcos/tensiones en los cuales acontece el desempeño laboral de los/as profesionales del trabajo social en el ámbito educativo. Convencidas de que esta producción se constituye en un punto de llegada para continuar el debate y la reflexión sobre la intervención profesional

en el ámbito educativo y, como punto de partida para que los/as colegas se animen e incentiven a escribir sobre los procesos de trabajo profesional y colectivo. El ejercicio de la escritura y la colectivización de las producciones escritas nos permite desandar los horizontes hacia la superación de la inmediatez, superficialidad e individualidad que más de las veces nos envuelve nuestro cotidiano profesional.

Con la certeza de reconocer que es una política de nuestra colegiatura provincial acompañar y fortalecer todo proceso reivindicativo sobre los ámbitos de inserción socio-ocupacional de los/as trabajadores/as sociales, entendemos que la difusión y las publicaciones escritas se constituyen en instrumentos donde es posible avanzar hacia la elucidación de los procesos que determinan el ejercicio profesional. En tal sentido, agradecemos la generosidad y compromiso con el colectivo profesional de todos/as los/as autores/as de este libro.

Debates acerca
de las normativas
y la dimensión político
organizacional del ejercicio
profesional en educación

Trabajo Social y ejercicio profesional: reflexiones críticas sobre el espacio socio-ocupacional educativo

Débora Cintia Fernández Moreno¹

Este trabajo recupera aportes relativos al surgimiento histórico del Trabajo Social y a su reconocimiento como complejo social a partir de los postulados teóricos de Lukács. Asimismo, se plantea la reflexión sobre el ejercicio profesional en torno a tres dimensiones: socio-institucional, subdeterminante popular y ético-política. Las mismas fueron propuestas por Gianna y Mallardi (2011), quienes señalan que éstas coexisten en los espacios socio-ocupacionales del Trabajador Social, incidiendo en la definición de sus objetivos. A partir de estos determinantes fundamentales del Trabajo Social, se procurará avanzar en la identificación de mediaciones que posibiliten comprender las particularidades que adquiere la práctica de la profesión en el ámbito educativo. Expositivamente, el texto

1 Lic. en Servicio Social (UNMP). Maestranda en Trabajo Social (UNICEN-Tandil). Orientadora Social en Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) de nivel primario, secundario y en Centro Educativo Complementario; desde el año 2010. cinty-fm87@gmail.com

se organiza mediante tres ejes con diversos apartados articulados entre sí: *Surgimiento del Trabajo Social como profesión; Estado educador y escuela moderna y Reflexiones sobre el ejercicio profesional: implicancias y desafíos desde una perspectiva crítica.*

Surgimiento del Trabajo Social como profesión

En principio y con el objeto de comenzar a clarificar las características inmanentes al Trabajo Social, se recupera la idea planteada por Netto quien expresa que como profesión surge en el contexto del capitalismo en su fase monopolista² en tanto respuesta del Estado a la conflictividad social existente, en su búsqueda de legitimidad. Así la intervención estatal sobre la “cuestión social”³ implicó su fragmentación y parcialización. Este contexto constituye el fundamento del surgimiento de las políticas sociales. Al respecto cabe mencionar que, así como la “cuestión social” es fragmentada en diversos problemas sociales invisibilizando su génesis, la política social pasa a considerarse entonces como medidas que abordarán las diversas secuelas de la “cuestión social”, recortadas como problemáticas particulares.

A partir de lo expuesto, Montañó (2014) ubica en las políticas sociales el fundamento y significado social de la práctica profesional del Trabajo Social, mientras que Gianna y Mallardi, proponen la **dimensión socio-institucional**: “Para dar cuenta de las tendencias societales que definen la posición del Estado fren-

2 “Se trata del período histórico en que al capitalismo competitivo sucede el capitalismo de los monopolios, articulando el fenómeno global que, especialmente a partir de los estudios leninianos, se conoció como la *fase imperialista*. Y es también consensual que “el período del imperialismo ‘clásico’ (se sitúa) entre 1890 y 1940. (Mandel, 1976, 3: 325. En: NETTO, José Paulo (1997) *Capitalismo monopolista y servicio social*. Brasil: Cortez Editora; pág. 7). Cursiva original.

3 La “cuestión social” es entendida como el “conjunto de problemas económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos que delimitan la emergencia de la clase obrera como sujeto socio-político en el marco de la sociedad burguesa” (Netto, 2003: 154)

te a la “cuestión social”, lo cual adquiere visibilidad mediante las políticas públicas que se implementan, así como las dinámicas organizacionales, con sus objetivos y recursos” (Gianna y Mallardi, 2011:25). Así, los elementos implicados en esta dimensión, le imprimen legitimidad funcional a la profesión.

Por otra parte, y buscando comprender las particularidades que asume en nuestro país el surgimiento de la profesión, se destacan los aportes realizados por Oliva (2014) quien ubica los orígenes del Trabajo Social en Argentina a comienzos del siglo XX. Allí, observa que los primeros espacios laborales en que se insertan trabajadores sociales datan de la década de 1920 y cuya raíz se fundamenta en las luchas de diversos movimientos sociales locales, quienes comienzan a organizarse intensamente -a partir de 1870- para disputar y reclamar por sus condiciones laborales y políticas sociales que apunten a mejorar sus condiciones de vida, “esas organizaciones instalan mecanismos de demanda colectiva” (Oliva, 2014: 46). Puede visualizarse en este momento el surgimiento de la **dimensión subdeterminante popular**, la cual “hace referencia a la capacidad objetiva y concreta de interpelación o incidencia de los distintos sectores de la clase trabajadora a las instancias hegemónicas que intervienen sobre la “cuestión social” (Gianna y Mallardi, 2011: 27). Es decir, que esta dimensión alude a la consideración de la participación de la población usuaria que legitima socialmente a la profesión.

Las primeras áreas que en la década mencionada incorporan trabajadoras sociales son las de salud y educación, mientras que en la década siguiente la profesión se expande a sectores que abordan otros aspectos de la vida cotidiana. Al respecto, Oliva (2014) destaca que “existe una continuidad histórica en el espacio laboral del Trabajo Social” (p. 46), que se va luego complejizando con el crecimiento de la estructura del Estado. Así el Estado, respondiendo a estas demandas sociales -en su búsqueda de legitimidad-, complejiza sus modos de intervenir en la “cuestión social”. En tal sentido, necesita in-

corporar personal especializado en áreas que se van delimitando en el proceso de la división socio-técnica del trabajo para realizar institucionalmente, en diversas dependencias públicas y en forma asalariada, ciertas prácticas que se venían instalando y que delimitan las funciones que desarrollan desde entonces las y los profesionales del Trabajo Social en los procesos de intervención. Se trata de las funciones de “asistencia, gestión y educación⁴” (Oliva, 2014: 47), las cuales serán retomadas posteriormente, al analizar las experiencias profesionales.

Orígenes del Trabajo Social en el área educativa

En lo que atañe al ámbito educativo, los orígenes del Trabajo Social pueden caracterizarse siguiendo a Oliva (2015), a partir de los siguientes aspectos:

- “El Servicio Social en las escuelas primarias estatales se origina con propósitos definidos principalmente en las tareas de organización de los comedores escolares, las campañas de vacunación y la educación sanitaria” (p. 150).
- “Durante la década de 1920 el Consejo Nacional de Educación crea el Cuerpo de Visitadoras de Higiene Escolar, de-

4 La función asistencial alude a gestiones de “consecución y administración de recursos que pueden comprenderse en los conjuntos de prestaciones, los recursos de funcionamiento, visuales, escritos, los vínculos, el tiempo, así como los recursos del propio agente profesional (Oliva, 2007). Asimismo, la función educativa se desarrolla sobre el modo de pensar y actuar que se articula a las finalidades de la asistencia y gestión en los procesos de intervención enmarcados en la sociedad actual. En el ejercicio profesional del Trabajo Social están presentes las funciones con distintas orientaciones y pueden llevarse a cabo con actividades diversas, pudiendo contener en la misma actividad dos o tres funciones definidas en el marco de una estrategia. (...) el Trabajo Social comprende además otras funciones vinculadas a la investigación, la formación o la organización del colectivo profesional.” (Oliva, 2014: 47-48).

pendiente del Cuerpo Médico Escolar.” (p. 150)

- En una normativa de 1933⁵ del Consejo Nacional de Educación se establecen funciones específicas para las visitadoras que estaban a cargo de la organización de los comedores (...) tienen una función educativa para establecer el puente entre la institución y los padres. Para ello, la visita domiciliaria cumplía un propósito central en el conocimiento de la vida cotidiana y la educación a los padres. (p. 151)

Puede visualizarse una continuidad relativa a las funciones actuales del rol de Orientador Social –que actualmente desempeña el Trabajador Social inserto en el área educativa de la provincia de Buenos Aires, dado que en la normativa vigente se establece que corresponde al rol de Orientador Social:

Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria” como así también se plantea “Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente. (Disposición N° 76, 2008, Art. 9, puntos b y d).

- “En 1938, además de la preocupación por la alimentación, el Servicio Social escolar, trataba diversas cuestiones (...) se presentaba el problema del ‘ausentismo escolar e infancia abandonada con hogares aparentes” (Oliva, 2015: 153-154).
- “Estos trabajos fueron abriendo el espacio ocupacional para los Asistentes Sociales, que fueron reemplazando parte del trabajo asistencial realizado por maestros” (Oliva, 2015: 154).
- En las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, los cargos de Asistentes Sociales, derivan de la sanción en 1949 del

5 Se trata de la Resolución 25/8/1932.

Decreto 16.736 que crea un organismo para administrar la Asistencia Social Escolar⁶ en las escuelas públicas de toda la provincia” (Oliva, 2015: 154)

A partir de lo anterior y vinculándolo con una concepción dialéctica de la historia, entendida como un proceso de continuidades y rupturas, con un núcleo que permanece (Gueerra, 2015); es posible visualizar actividades similares a las que se realizan desde el Trabajo Social en el ámbito educativo actual, aunque con otras denominaciones. En tal sentido, hoy la asistencia como “ayuda moral o espiritual” o como “ayuda personal” puede ser planteada como atención a la demanda o demanda espontánea. De allí puede derivar el suministro de recursos, para lo cual se requiere la disponibilidad de prestaciones o gestiones diversas, también puede requerir la obtención de información por medio de visitas, vinculadas al “ausentismo escolar”. Asimismo, la anterior “educación sanitaria o familiar” se asimila a actividades en la escuela relativas a reuniones con familias o con los mismos niños y niñas, realizando asambleas, charlas informativas, talleres, etc.

Considerando lo expuesto, no pueden soslayarse las dimensiones mencionadas y sus respectivos elementos, los que inciden y están presentes en la práctica profesional. En palabras de Oliva (2015): “Los Asistentes Sociales insertos en las escuelas se ocuparon de las diversas refracciones de la “cuestión social” (p. 156). De este modo, la práctica del Trabajo Social se inserta en un contexto donde convergen distintos complejos sociales que cumplen diferente funcionalidad en los procesos de producción y reproducción social. Estos complejos sociales son definidos como el conjunto de relaciones que tienen una particularidad y funcionalidad concreta para garantizar la reproducción social, principalmente en lo que respecta a la división social y técnica del trabajo en la sociabilidad ca-

6 Esta dependencia, en tanto espacio ocupacional, tiene continuidad, aunque con diversas denominaciones. Posteriormente se retoma un breve recorrido histórico relativo a dicha dependencia, actualmente conocida como Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

pitalista, entendida esta desde la perspectiva de totalidad⁷ que los contiene e integra dialécticamente (Lukács, 2004).

A partir de los aportes de Lukács es posible considerar al Trabajo Social y la educación como complejos sociales caracterizados por presentar una teleología secundaria, cuya intencionalidad es la de influir en la conciencia, impulsando a ejecutar las posiciones deseadas (Lukács, 2004). Dicho autor sostiene que a diferencia del trabajo que se trata de una teleología primaria, que tiene por finalidad la transformación de la naturaleza, los complejos sociales como los mencionados, implican prácticas realizadas para garantizar el desarrollo de determinadas formas de ser, actuar y pensar para posibilitar la reproducción social⁸.

Estado educador y escuela moderna

A fin de clarificar la faceta educadora del Estado, se recupera el posicionamiento gramsciano sobre el Estado Moderno que posibilitó ampliar el concepto. No solo considerarlo como una sociedad política o aparato coercitivo, sino como la complementariedad dialéctica de dicha sociedad política con la sociedad civil, es decir, organizaciones como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc. Así, desde la concepción gramsciana, surge de la sociedad manifestando sus contradicciones. El mismo es un producto histórico de la resolución de los conflictos desarrollados por las diversas fuerzas sociales, una consecuencia de la sociedad. La burguesía en tanto clase revolucionaria

7 “La categoría de totalidad, es una de las categorías centrales de Marx. La totalidad significa la realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjuntos de hechos)” (Netto, 2012: 33).

8 La reproducción, “en la tradición marxista, se refiere al modo como se producen y reproducen las relaciones sociales en esta sociedad. Así, la reproducción de las relaciones sociales es la reproducción de determinado modo de vida, del cotidiano, de valores, de prácticas culturales y políticas, y del modo como se producen las ideas en esa sociedad” (Yazbek, 2003: 38-39).

de la modernidad, como organismo en continuo movimiento capaz de absorber a toda la sociedad, asimilándola a su nivel cultural y económico, transforma las funciones del Estado moderno, entre las cuales se encuentra, una fuerte tarea educativa y formativa. Pues su función por excelencia será educar y formar a la población en la ética y la moral del nuevo modelo de producción “flexible”⁹, adecuándola a la concepción del mundo que requiere el naciente modelo productivo.

El aporte de Gramsci, al entender las relaciones de hegemonía como pedagógicas, permite identificar cómo los grupos dominantes logran hacer que sus intereses corporativos se conviertan en los de la mayoría y, finalmente, cómo alcanzan estructurar en las conciencias populares concepciones del mundo en clara disidencia con la práctica cotidiana que determina las condiciones de existencia de dichos sectores. En Notas sobre Maquiavelo el autor destaca la función educativa positiva de la escuela. Al respecto expresa que “Si todo Estado tiende a crear y mantener cierto tipo de civilización y de ciudadano (y por lo tanto de convivencia y de relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres, actitudes y a difundir otras, el derecho será el instrumento para ese fin (junto a la escuela y otras instituciones y actividades)” (Gramsci, 1980: 105).

En síntesis, el Estado moderno es profundamente educador, su función de hegemonía es necesariamente pedagógica que se realiza a partir de vastos dispositivos, entre ellos la escuela.

En relación a lo planteado y como contrapunto a la racionalidad hegemónica, la propuesta de Gramsci es la de formar

9 Se reconoce la década de 1970 como el inicio de un proceso de reformas estatales y productivas que instalaron un régimen de acumulación flexible que alteró las formas de organización del trabajo y que se caracterizó por un proceso de reestructuración económica que redundó en una mayor flexibilidad en las relaciones laborales en claro detrimento de una fuerza laboral debilitada. La conjunción de estos elementos asociados a la hegemonía del modelo neoliberal supuso un proceso de cambios legislativos fundamentales para la intensificación de la explotación del trabajador, favoreciendo el empleo de tiempo parcial, flexibilizado e intensificado. Así las imprevistas del modelo neoliberal, sintetizadas en el Consenso de Washington vienen a responder a exigencias de la estructura productiva (Harvey, 1998).

a un sujeto crítico, a partir de diversas experiencias. Se trata de una lucha contra-hegemónica, que postule un posicionamiento alternativo, revolucionario ante la inminente configuración de un nuevo conformismo social, o un nuevo hombre. Es también, por lo tanto, una lucha contra-pedagógica, la cual se presenta en la totalidad de las relaciones sociales, pero que, en tanto relación dialéctica entre instrucción y educación, se disputa fundamentalmente en las escuelas. Este autor propone la construcción de dispositivos contra-pedagógicos fundados en la filosofía de la praxis¹⁰, es decir, aquellos que busquen una síntesis superadora entre experiencia y pensamiento y que organicen procesos colectivos de construcción de poder. A fin de constituirse en medios para alcanzar procesos pedagógicos revolucionarios que disputen a la concepción hegemónica del mundo.

Reflexiones sobre el ejercicio profesional: implicancias y desafíos desde una perspectiva crítica

En consonancia con lo anterior, se considera que el Trabajo Social inserto en el ámbito educativo, que se propone aproximarse a prácticas contra-hegemónicas -en el sentido gramsciano-, deberá comprender la relevancia que adquiere la categoría de teleología, la cual implica un momento que antecede y dirige la acción. “Mediante la misma, las consecuencias de la acción son anticipadas y evaluadas en la conciencia” (Gianna y Mallardi, 2011: 20). No se trata de la supremacía de dimensiones subjetivas sobre las objetivas, sino de la articulación de las primeras a partir de necesidades que interpelan al sujeto en su totalidad y hacen necesario un proceso donde éste

10 En relación a la praxis, Sánchez Vázquez plantea: “Esta , como actividad subjetiva y objetiva a la vez, como unidad de lo teórico y lo práctico en la acción misma, es transformación objetiva, real de la materia mediante la cual se objetiva o realiza un fin; es por tanto, realización guiada por una conciencia que, al mismo tiempo, sólo guía u orienta –y esto sería la expresión más cabal de la unidad de la teoría y la práctica- en la medida en que ella misma se guía por la propia realización de sus fines” (Sánchez Vázquez, 1967: 299).

se objetive para resolverlo.

En lo que atañe al Trabajo Social, tal como se viene desarrollando, también la teleología o finalidad de la intervención se encuentra establecida por quien lo contrata -fundamentalmente el Estado- haciéndose presente en la intervención profesional en términos de la demanda institucional. Por ejemplo, en aquellas funciones y atributos que le son asignados al Trabajador Social. Como señala Guerra (2015) esta demanda institucional se encuentra inmersa en la lógica hegemónica e instrumental, de inmediatez, burocrática que se instala en la cotidianeidad de la población usuaria y del Trabajo Social, con el objeto de la reproducción social de las relaciones de explotación. Esta racionalidad puede observarse expresamente en las diversas funciones asignadas por la normativa en curso y demandadas al Trabajo Social en el área educativa, a partir de la Disposición N° 76 del 2008¹¹.

A partir de los aspectos señalados cabe preguntarse, ¿cómo se traduce esa lógica instrumental en la práctica profesional? ¿Qué expresiones de la misma se observan en la experiencia desarrollada en la escuela primaria analizada¹², respecto de la implementación del proyecto de Educación Sexual Integral? Estas interrogantes pueden comenzar a responderse a partir de los siguientes aspectos:

En relación a las condiciones laborales: se produce una situación de precarización laboral donde además se le presenta a la Trabajadora Social que suscribe, la sobrecarga permanente de tareas. Asimismo, se destaca el pluriempleo lo cual da lugar a una jornada extenuante de trabajo¹³, sin contar con viáticos

11 Disponible en la página web oficial de la DGCyE: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

12 Se considera para su análisis el ejercicio profesional desarrollado durante los ciclos lectivos 2018 y 2019 en la Escuela Primaria N° 19 de la localidad de Necochea, provincia de Bs. As.

13 Se trata de un total de 10 Hs. diarias de trabajo, en horario corrido y en dos lugares de trabajo situados en los extremos sudoeste y noroeste de las ciudades de Quequén y Necochea, respectivamente.

(por ej. de traslado) y sin ningún tipo de protección ni acompañamiento al momento de realizar entrevistas domiciliarias (por ej. no existe normativa que indique que la Orientadora Social (OS) deba ser acompañada a los domicilios, dependiendo esto de la voluntad de los restantes miembros del EOE o, en situaciones excepcionales, de algún directivo). Tampoco se observan indicadores que den cuenta de una clara intencionalidad de preservar el estado en que se encuentra la profesional en relación a su integridad física.

Por otra parte, está estipulado que los EOE deben cumplir un horario alternado -algunos días en el turno mañana y otros en el de tarde- en cada institución educativa por lo que esto implica abordar la matrícula íntegra de la institución. En la escuela primaria analizada, se trata de 406 alumnos/as y sus respectivas familias, cuyas situaciones problemáticas recaen sobre las tres integrantes del EOE, dado que el Equipo Directivo le requiere siempre la presencia, aun en intervenciones o circunstancias en que se podría prescindir del mismo¹⁴.

En relación a las expresiones de la lógica instrumental, propias de la demanda institucional: se observan situaciones de presiones hacia la inmediatez -rapidez y eficacia en la relación demanda/respuesta inmediata-, sin reflexionar sobre algún tipo de estrategia profesional y sin que se considere el impacto posterior de la intervención, a mediano y largo plazo. Asimismo, se generan expectativas relativas a la multitarea, consistente en la realización de actividades simultáneas o en órdenes sucesivos, en que se privilegia y espera que una misma profesional pueda resolver varias cuestiones, aunque estén por fuera de sus incumbencias profesionales o no sea idónea para intervenir en estas situaciones. Por ejemplo, en ausencia de la OS, la OA ha sido convocada por directivos

14 Por Ej. a la O.A. y O.E se las convoca en reuniones de supervisión al trabajo de diversas docentes, lo cual constituye una función específica de la Dirección, mientras que el EOE debe aportar previamente perspectivas de análisis y orientaciones pedagógicas y sociales a las maestras. La sigla O.A. alude al cargo de Orientadora del Aprendizaje, mientras que O.E. se refiere al cargo técnico de Orientadora Educacional.

para resolver temas propios de las incumbencias profesionales de la Trabajadora Social.

Otro aspecto frecuente es el de la ausencia de planificación de objetivos y estrategias de intervención y, vinculado a esto, se presentan dificultades para encontrar momentos de reunión del EOE y de éste con el Equipo Directivo y el personal docente. En tanto, la temática de ESI no se contempla ni es tratada como parte del Proyecto Institucional (PI) -tal como señala la normativa actual- y, hasta el momento, no se concreta en las prácticas desarrolladas la transversalidad de los contenidos curriculares de la misma¹⁵ en cuanto a las diversas áreas principales y especiales¹⁶. Al respecto, la responsabilidad de la planificación, ejecución y evaluación del proyecto mencionado recae sobre las integrantes del EOE, aun cuando la ESI ha sido formulada como una responsabilidad compartida entre las/os diversas/os docentes de cada institución.

Por otra parte, en ocasiones se producen interrupciones en los talleres para solicitar solapadamente otras intervenciones inmediatistas, burocráticas, que puede realizar otro personal y que obstaculizan la dinámica de estos talleres. Asimismo, no se cuenta con instancias de reflexión, sistematización y supervisión -periódica- de las prácticas profesionales y no suele considerarse la participación de las familias ni de los usuarios y usuarias en la toma de decisiones.

A modo de síntesis y en relación a posibles respuestas a las preguntas formuladas, puede observarse que en el Proyecto Integrado de Intervención¹⁷ realizado por el EOE a comienzos del presente ciclo lectivo, se concluye a partir de los aspectos mencionados, que respecto de la matrícula se vienen produciendo importantes modificaciones de carácter cualita-

15 E.S.I, es la sigla correspondiente a la Educación Sexual Integral.

16 Son áreas principales: Prácticas del lenguaje, Matemática, Cs. Sociales y Cs. Naturales. Constituyen áreas especiales: Educación Artística, Educación Física e Inglés.

17 El mismo contempla un análisis e interpretación profesional interdisciplinaria del contexto político, económico, social, institucional, cultural, familiar y pedagógico. A partir del mismo, se proponen las líneas estratégicas de intervención anual.

tivo. En tal sentido, se observa claramente una diversificación e intensificación profunda de las situaciones problemáticas y conflictivas que se presentan, las que como se ha referido previamente, constituyen refracciones de la “cuestión social” (Netto, 1997: 22). Cabe destacar que el abordaje de las mismas, se ve actualmente dificultado -en lo que atañe a las posibilidades de seguimiento sistemático y alcance de las intervenciones- en relación a la escasez tanto de recursos profesionales o técnicos respecto de quienes integran el EOE, como en lo que concierne a la carencia de ciertos recursos materiales o prestaciones¹⁸ (Oliva, 2007) tales como internet, hojas y elementos para impresiones, cuadernos, lapiceras, guardapolvos para alumnos/as, etc. Al tratarse de 406 alumnos/as, trabajar sólo tres profesionales en ambos turnos y presentarse gran cantidad de problemáticas relativas a las más diversas situaciones conflictivas, económicas, sociales, políticas, enfermedades/accidentes y cuestiones pedagógicas significativas; el funcionamiento del EOE y su dinámica diaria de intervención se ve profundamente afectada. Es que tienen que establecer criterios y prioridades para los diversos abordajes dadas las exigencias de intervención en gran cantidad de situaciones y en donde se producen demandas o necesidades en forma simultánea y a lo que se agrega el factor de inmediatez solicitado con frecuencia, tanto por parte de la institución como de las familias y alumnos/as (población usuaria).

Lo descripto repercute en la implementación del proyecto de ESI, debiendo acotar el alcance de los talleres a las tres secciones de 6° año (dos corresponden al turno mañana y una al de la tarde) y realizando con las demás secciones -de 1° a 5° año- dos talleres anuales (uno sobre la elaboración de los acuerdos institucionales de convivencia y otro referido a la pre-

18 Oliva afirma que las prestaciones son “recursos pre-definidos destinados a la cobertura de determinadas necesidades, que son otorgados a los usuarios que cumplen con ciertos requisitos preestablecidos. Estos recursos son la forma en que se materializan ciertas políticas, que varían de acuerdo al área con beneficios que pueden ser otorgados en dinero, bienes, servicios u órdenes de pago” (2007: 46).

vención y/o detección de situaciones de abuso sexual infantil). Asimismo, con 6º año se realizaron un total de diez talleres con alumnos/as, uno con la médica orientadora de la Dirección de PC y PS y dos con las familias (uno al comienzo del ciclo lectivo -de carácter informativo- y otro al finalizar el mismo -con el objeto de reflexionar, debatir y clarificar inquietudes sobre los contenidos abordados durante el ciclo lectivo-).

En cuanto a las temáticas abordadas se encuentran las siguientes: problematización de los estereotipos de belleza presentes en la sociedad actual; estereotipos de género en la publicidad; perspectiva de género; diversidad sexual; relaciones afectivas entre pares (problematización de ciertas presiones sociales -para realizar actos perjudiciales para la salud-, ejercidas por algunos grupos de pares o amistades); problematización en relación al uso de las redes sociales: pautas de cuidado para un uso favorecedor (en relación la prevención de sexting, grooming, cyber-bullying¹⁹) cuerpo y sexualidad entendida en sentido integral -desarrollada en sus diversas dimensiones, no sólo en su aspecto biologicista-; sexualidad y género; problematización sobre relaciones violentas en el noviazgo; violencia de género y difusión del movimiento “Ni una Menos”; conocimiento y prevención de enfermedades de transmisión sexual; crecimiento corporal y desarrollo de las diversas etapas de vida (estos dos últimos temas fueron abordados por la médica mencionada).

19 -Sexting: alude al comportamiento relativo a exponerse físicamente -mediante por Ej. el envío de fotos en las redes sociales o a través de teléfonos celulares. Lo que conlleva a situaciones de alta exposición de situaciones de privacidad, como así también el riesgo de acoso escolar u hostigamiento, escrache por las redes o teléfonos celulares (por Ej. mediante la viralización de fotos privadas que podrían resultar estigmatizadoras) o bien podría ser la antesala del grooming.

-Grooming: es el anglicismo que se refiere a aquellas situaciones de engaño de un adulto hacia un niño, niña o adolescente, donde por medio de las redes sociales se solicitan por Ej. Fotos de estos y puede conllevar a situaciones de abuso sexual infantil, a partir de dicho engaño.

-Cyber-bullying o Ciber-acoso: implica aquellas situaciones en que un grupo de niños, niñas o adolescentes se ponen de acuerdo para hostigar a través de las redes sociales -en forma constante y sostenida en el tiempo- a un niño, niña o adolescente, mediante insultos, escraches, burlas de diverso tipo, etc.

En este punto, se coincide con Guerra (2015), quien postula que la dimensión instrumental del Trabajo social es una condición necesaria, pero insuficiente del ejercicio profesional porque no permite realizar las elecciones que generan la ampliación de sus espacios profesionales. Por consiguiente, cobra relevancia la **dimensión ético-política**, dado que:

Permite incorporar en la teleología de la intervención profesional la mediación entre lo singular y lo humano-genérico a partir de los valores éticos que sustentan las acciones profesionales tanto a nivel singular como colectivo, e incluso, introduce la pregunta en torno a la relación entre los medios y la finalidad de la intervención profesional (Gianna y Mallardi, 2011: 28).

Es esta dimensión la que le imprime un sentido crítico a la intervención profesional, al exigir permanentemente la definición y selección entre diversas alternativas para la construcción de la finalidad de la intervención, lo que se traduce en la elaboración de diversas **estrategias de intervención profesional**²⁰. De hecho:

Las estrategias expresan las tensiones en la intervención profesional: la esfera educativa atraviesa todas las acciones polarizadas entre control social/reproducción y lucha/cambio social; la gestión está en tensión entre burocratización y participación que se liga a la esfera de la asistencia, polarizada entre asistencialismo y reivindicación. (Oliva, 1993 en: Oliva, 2014: 49)

De este modo, cabe destacar que los diversos actos que realiza cada profesional, tales como entrevistas, análisis docu-

20 Pantanali señala que "(...) conceptualizamos a las **estrategias profesionales** como conjuntos de acciones conscientemente desplegadas por las/os trabajadoras/es sociales que, combinadas, buscan ampliar los márgenes de su relativa autonomía profesional, para alcanzar los objetivos y finalidades de la dimensión ético-política puestos a la intervención en el ejercicio cotidiano de la profesión, fundados en valores y principios y con los medios que disponen" (Pantanali, 2016: 118). Negrita original del texto.

mental, informes etc., son dotados de sentido sólo en el marco de los objetivos que encadenadamente se propone obtener hacia la consecución de la finalidad establecida. Por consiguiente, es importante para el Trabajo Social problematizar las estrategias de intervención, definiendo las mismas no de modo apriorístico, sino a partir de las situaciones problemáticas sobre las cuales se interviene. No hay, entonces, herramientas, técnicas, métodos que el profesional aplica, sino estrategias y tácticas operativas que se desarrollan a partir de la reconstrucción analítica que se realiza de la realidad y de la finalidad que se les imprime a los procesos de intervención profesional. Esto implica pensar el Trabajo Social como la síntesis de aspectos éticos, políticos y teóricos (Mallardi, 2014). Simultáneamente, diversos autores coinciden al sostener que la profesión debe construir un **proyecto ético-político profesional** que le permita clarificar la direccionalidad ética y política sostenida, así como también la mediación con los proyectos societales²¹ en pugna en la sociedad capitalista. Guerra (2013) plantea que “un proyecto profesional se constituye como una guía para la acción, puesto que establece finalidades o resultados ideales para el ejercicio profesional y las formas para concretarlo” (p. 25). Así el profesional que orienta su acción por proyectos que establecen un quiebre, una ruptura con las prácticas conservadoras, si bien responde a los objetivos de la institución, atendiendo las demandas in-

21 Según Montaña, “Pueden identificarse tres grandes proyectos de sociedad en pugna: 1) el proyecto neoliberal (de inspiración monetarista, bajo el comando del capital financiero, que procura, en el actual contexto de crisis, desmontar los derechos laborales, políticos y sociales históricamente conquistados por los trabajadores, acentuando la explotación tanto de quien vive del trabajo como de los pequeños y medianos capitales), 2) el proyecto reformista (tanto en su vertiente liberal-keynesiana cuanto socialdemócrata, representando el expansionismo del capitalismo productivo/comercial, conjuntamente con algún grado de desarrollo de derechos civiles, políticos, sociales y laborales) y 3) el proyecto revolucionario (fundamentalmente de inspiración marxista, que busca, gradual o abruptamente, la sustitución del orden capitalista por una sociedad sin clases, sin explotación, regida por el trabajo emancipado). De estos proyectos se desprenden diversos valores y principios, los cuales orientan comportamientos y valores profesionales” (Montaña, 2007, p. 6).

mediatas, también busca captar sus mediaciones, descifrando el significado de tales demandas, captando la necesidad que subyace a ellas. Es decir, el proyecto profesional crítico le permite tener en claro su intencionalidad al momento de intervenir.

Si bien la ética es una dimensión más amplia y no se limita al Código de Ética, éste constituye otra herramienta fundamental que cada profesional puede utilizar para disputar los roles atribuidos en la institución en la que trabaja para orientar su práctica profesional según determinados intereses presentes en la sociedad y para ampliar su autonomía relativa²². De este modo, la dimensión colectiva permite construir una nueva instrumentalidad de la profesión ligada al proyecto societal de las clases subalternas, que apunte a la defensa de la democracia, la libertad y la justicia social, y que tenga como horizonte la emancipación humana.

Por todo lo expuesto, el desafío que se le presenta al Trabajo Social concebido desde la perspectiva histórico-crítica, es el de procurar captar y explicitar las determinaciones y mediaciones del proceso de intervención, donde las diversas **dimensiones socio-institucional, subdeterminante popular y ético-política** -desarrolladas en el transcurso de este trabajo- coexisten en los espacios socio-ocupacionales donde cada profesional se desempeña, incidiendo, por ende, en su práctica profesional.

En consonancia con lo anterior y a partir del análisis expuesto, desde el EOE y sobre todo desde la iniciativa de la Trabajadora Social que suscribe -en ocasiones luego de intensos debates al interior del EOE y/o con personal jerárquico u otras/os docentes- se intenta instalar otras lógicas de intervención. Por ejemplo, en relación al proyecto de la ESI, se aplicó el dispositivo denominado “Hora de Grupo”²³ donde son los alumnos y alumnas quienes deciden y proponen las temáticas a abordar según sus propios intereses, sin estable-

22 El Trabajo Social tiene ciertos márgenes de maniobra y libertad para configurar sus modos de actuación, es decir, una autonomía profesional relativa (Iamamoto, 1997).

23 Se trata de un dispositivo de abordaje, propuesto en el 2010 en una comunicación de la Modalidad de P.C. y P.S.

cer los temas a priori, lo cual permite un clima distendido, de confianza en el que se abren espacios dialógicos para que se puedan plantear diversas posturas, opiniones, decidir y debatir sobre cuestiones que atañen al grupo-clase. Otro punto de ruptura que se logró fue el de organizar reuniones con las familias para tratar los lineamientos que propone la ESI, donde se observó la limitación de que se contó con escasa participación, aunque se instalaron debates incipientes que podrían ser retomados y pensados para futuros encuentros/talleres. También en lo que respecta a la conformación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, si bien estos se actualizan en cada ciclo lectivo, se observan claros reduccionismos, dado que los mismos terminan siendo listados de lo que no puede hacerse, sin mayores debates previos. Este recorte del proceso de toma de decisiones limita el alcance real y democrático de estos acuerdos por el nivel de unilateralidad con que son abordados y elaborados. Un desafío pendiente es el de incorporar a los alumnos, alumnas y sus familias mayormente en el proceso de toma de decisiones institucionales.

Por otra parte, continuando con la idea de instalar lógicas alternativas de intervención que vayan más allá de lo expresamente solicitado institucionalmente, se realizó un relevamiento de las condiciones materiales de vida de la población usuaria y, posteriormente, se realizaron informes en tres oportunidades para solicitar la implementación del servicio alimentario escolar como así también la creación de un Centro Educativo Complementario²⁴ en la zona de influencia de la escuela. Cabe mencionar que, en relación al último informe presentado, se dio a conocer la solicitud y se la puso a consideración de las familias en diversas reuniones por sección, donde las mismas podían acompañar con la firma el informe mencionado. En tal sentido, la totalidad de estas familias firmó el informe y se obtuvo además el apoyo y firma de los gremios docentes,

24 Esta institución educativa, propia de la Modalidad de P.C. y P.S. tiene por objeto fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando servicio alimentario escolar y constituyendo sitios de cuidado para niños/as y adolescentes.

quienes fundamentaron la solicitud mencionada en la reunión educativa distrital en la que se le dio tratamiento. El resultado fue favorable dado que el Consejo Escolar concedió en el transcurso del 2018, 370 cupos de servicio alimentario escolar correspondiente a desayuno y merienda completos, mientras que en el 2019 se volvió a gestionar desde el EOE una ampliación, obteniendo 90 más para almuerzo de alumnos y alumnas. De este modo, se logró adquirir la cobertura alimentaria para gran parte de la matrícula escolar, si bien deberán continuarse y de dicha matrícula. Al respecto, podrían pensarse -además de las intervenciones realizadas- estrategias que viabilicen la conformación de un frente único²⁵ -con la participación de familias, diversas organizaciones locales y apelando a la organización del colectivo profesional y sindical- y al trabajo interinstitucional desde la red barrial Noroeste -conformada por las instituciones de la zona próxima a la escuela- para exigir próximamente la creación del Centro Educativo Complementario mencionado, lo cual constituye un derecho legítimo y claramente expreso en la normativa actual, por la cual debe responder el Estado, en sus dependencias provinciales y distritales/locales²⁶.

Para finalizar, se considera que pensar de modo problematizador estos aspectos y otros que continuarán surgiendo en este proceso de formación y reflexión profesional -continuo, espiralado y dialéctico-, es y será posible a partir de la elaboración de diversas **estrategias profesionales** que apunten a am-

25 La organización profesional, sindical y de frente único, es propuesta por Pantanalí, como una de las cinco estrategias profesionales que la autora destaca, a partir del análisis de las prácticas que realizan diversos profesionales posicionados críticamente, para ampliar su autonomía relativa (Pantanalí, 2016: 120).

26 El Art. 4 de la Declaración Internacional de los Derechos del Niño, plantea que “los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. El artículo 6.2 de dicha Convención, plantea que “Lo Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño”. En nuestra Constitución Nacional –en el art. 75 inc. 22- se le da jerarquía constitucional a esta declaración, a partir de la reforma constitucional de 1994 y posteriormente, dichos derechos se encuentran contemplados en la Ley provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

pliar los niveles actuales de **autonomía relativa** y que tengan como guía al **proyecto ético-político profesional**. Esto, en el contexto actual, si bien se encuentra aún en proceso de construcción, es fuertemente defendido en nuestro país por un sector creciente de profesionales que se posicionan críticamente.

Consideraciones finales

En el presente trabajo, se consideraron los determinantes fundamentales del Trabajo Social, reflexionando en principio sobre su característica inmanente de contradicción, movimiento dialéctico propio de las relaciones en la sociabilidad capitalista, que posibilita -dejando a un lado posturas binarias tradicionales- comprender la profesión en su constante tensión, entre la reproducción social y las respuestas a demandas e intereses de la clase trabajadora. Como sostiene Iamamoto (1997):

La actuación del Asistente Social es necesariamente polarizada por los intereses de tales clases, tendiendo a ser cooptada por aquéllos que tienen una posición dominante. Reproduce también, por la misma actividad, intereses contrapuestos que conviven en tensión. Responde tanto a las demandas del capital como del trabajo y sólo puede fortalecer uno u otro polo por la mediación de su opuesto. Participa tanto de los mecanismos de dominación y explotación como también, al mismo tiempo y por la misma actividad, da respuesta a las necesidades de sobrevivencia de las clases trabajadoras. (p. 89)

Es precisamente a partir de esta comprensión fundamental sobre la génesis del Trabajo Social, ligada a la contradicción capital-trabajo, que se puede -desde una concepción marxista- establecer una estrategia profesional. Para ello resulta indispensable considerar las dimensiones socio-institucional, subdeterminante popular y ético-política que inciden en la práctica profesional. Estas dimensiones no se dan en forma

lineal, sino que se encuentran imbricadas y yuxtapuestas en los procesos de intervención profesional; -por lo que del mismo modo se intentó exponerlas en este trabajo-, en tanto momentos de una totalidad más amplia, que las contiene.

Se consideró, además, la teleología como un momento que antecede y dirige la acción, lo que permite direccionarla y orientarla. Así, es posible anticipar y evaluar en la conciencia los resultados, mediante su idealización (Gianna y Mallardi, 2011). Este elemento presente en todo proceso de trabajo, adquiere una particularidad en el Trabajo Social, en tanto complejo que participa en los procesos de reproducción social. El ámbito educativo no es ajeno a esta lógica instrumental, por lo que la educación también es considerada como uno de los complejos sociales actuales, que contribuyen a la configuración ideológica y la reproducción social, necesarias para garantizar -al decir de Gramsci- el consenso social que sostiene la hegemonía requerida por el Estado moderno.

Asimismo, se destacó a los fines analíticos del presente trabajo la función educativa del Estado, que permite generar las condiciones ideológicas que propician la mencionada reproducción social, ampliándose y adquiriendo así, una compleja estructura burocrática, capilar y ramificada. Esta compleja estructura se encuentra conformada -entre muchos otros- por el dispositivo escuela. Por todo ello, se considera que el desafío que se emprende desde la perspectiva histórico-crítica requiere un permanente esfuerzo teórico y político que puede sintetizarse en la noción de estrategia en relación a dos aspectos principales del Trabajo Social:

Pensar la intervención profesional como estrategia o estrategias y no como método o métodos de intervención profesional, distinguiendo entre método de conocimiento y estrategias de intervención. Y además comprender el proyecto ético-político como estrategia de enfrentamiento de las condiciones contemporáneas de la actividad profesional, articulado al proyecto emancipador de las clases explota-

das y oprimidas. (Pantanalí, 2016: 108).

Estas nociones cruciales para comprender los procesos de intervención profesional fueron relacionadas con el ejercicio en el marco de la implementación del proyecto de la ESI. En tal sentido, pudieron observarse continuidades, rupturas, nuevos desafíos y necesidades con respecto al mencionado proyecto, así como también ciertas dificultades y posibilidades que abren el espacio para la elaboración progresiva y continua de nuevas estrategias que -en forma espiralada, en un continuo-, permitan fortalecer la autonomía relativa. En estos aspectos radicará entonces el desafío permanente del Trabajo Social, contribuyendo a un ejercicio profesional con argumentos sólidos, con claridad intencional y fuertemente situado en el horizonte de los intereses de las clases trabajadoras.

Referencia bibliográfica

- Gianna, S. Y Mallardi, M. (2011). *Tensiones y contradicciones en la teleología de los procesos de intervención en Trabajo Social*. En: Tendencias y retos N° 16. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- _____ (2003). *La política y el Estado moderno*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Guerra, Y. (2013). *El Proyecto Profesional crítico: estrategia de enfrentamiento de las condiciones contemporáneas de la práctica profesional*. Cátedra Libre Marxismo y Trabajo Social.
- _____ (2015). *Trabajo Social, Fundamentos y contemporaneidad*. La Plata: ICEP-CATSPBA.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. (Segunda parte). Amorrortu. Buenos Aires.

- Iamamoto, M. (1997). *Servicio Social y división del trabajo*. São Paulo. Cortez.
- Lukács, G. (2004). *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires. Herramienta.
- Lukács, G. (2011). *Ontología del ser social*. Capítulo: La reproducción. Traducción de Sergio Lessa. Recuperado en julio de 2011 de: www.sergiolessa.com
- Mallardi, M. (2014). *La intervención en Trabajo Social: Mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional*. En: Mallardi, M. (Comp.) *Procesos de intervención en Trabajo social. Contribuciones al ejercicio profesional crítico*. Colegio de Trabajadores Sociales. La Plata.
- Montaño, C. (2007). *Trabajo Social e intervención. La politización de la acción profesional*. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr.
- Netto, J. P. (1997). *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2012). *Cotidiano, conocimiento y crítica*. En: Cappello, M. y Mamblona, C. (Comp.). *Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y Método en Marx*. Productora Boulevard. Argentina. Provincia de Buenos Aires. Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales (ICEP), Colegio de Trabajadores Sociales.
- Oliva, A. (2007). *Los recursos en la intervención profesional del Trabajo Social*. Tandil: GlyAS, 2003/ Buenos Aires: Ediciones cooperativas.
- _____ (2015). *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis de las modalidades de intervención en Argentina*. Bs.As.: Imago Mundi, 2007/ 2da edición La Plata: Dynamis.
- Oliva, A. Y Gardey, M. V. (2014). *Componentes de la Asistencia Profesional del Trabajo Social*. En: Mallardi, M. (Comp.). *Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico*. La Plata: ICEP-CATSBA.
- Pantanalí, S. (2018). *Ofensiva neoliberal y política de niñez y adolescencia. Estrategias del Trabajo Social Crítico*. La Plata: Dynamis.
- Sánchez Vázquez, A. (1967). *Filosofía de la praxis*. México. Grijalbo.

Yazbek, M. C. (2003). *El Servicio Social como especialización del trabajo colectivo*. En: Borgianni, E., Guerra, Y. y Montaña, C. (Orgs.). *Servicio social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. São Paulo: Cortez.

La subalternidad del Trabajo Social en el ámbito educativo

Eduardo Nahuel Ferreyra¹

La necesidad de reflexionar sobre el rol del Trabajo Social dentro del sistema educación

El presente texto expone algunas de las problemáticas que afectan a los/as Trabajadores/as Sociales que cumplen funciones en el área de educación, más específicamente en el cargo de Orientador/a Social.

La temática adquiere relevancia en el contexto actual, donde el aislamiento social preventivo y obligatorio generado a partir del virus Covid-19 actualiza los debates en torno a la labor de los/as Trabajadores/as Sociales, aparecen en la escena nuevos formatos laborales como el teletrabajo. Estas situaciones llevan a replantear la discusión en torno a las condiciones laborales, en lo que respecta al sistema educativo, la tensión gira en-

1 Licenciado en Servicio Social; Universidad Nacional De Mar del Plata. Institución: Escuela Secundaria N° 4, Miembro de EO.E, cargo Orientador Social. Coronel Pringles. ferreyratrabajosocial@gmail.com

torno a si es oportuno o no el regreso a clases, y cuáles serían las condiciones/medidas sanitarias necesarias para dicho retorno.

Posteriormente se indagará sobre los elementos, y las prácticas que son necesarias para reposicionar el Trabajo Social como una profesión crítica

La subalternidad en el trabajo social

Uno de los primeros elementos a tener en cuenta para analizar la situación de los/as Trabajadores/as Sociales dentro del sistema educativo lleva a tomar la categoría de subalternidad desarrollada por Montaño (2002) en el texto "*La naturaleza del Servicio Social*". En dicho texto el autor reconstruye la génesis del Servicio Social, en un principio identifica dos tesis claramente encontradas.

La primera la designa como tesis endogenista, en la cual se considera al Servicio Social como la evolución organizada, y profesionalizada de la caridad y la filantropía. Bajo esta perspectiva la profesión percibe la realidad de forma fragmentada, realizando análisis superficiales, que no tienen mayor profundidad que el contexto inmediato en el cual se inserta la intervención. La realidad de esta forma se muestra desvinculada, deshistorizada, sin considerar los procesos económicos, sociales más generales. (Montaño, 2000). Estas consideraciones explican la situación de vulnerabilidad social a partir de las características, condiciones que presenta el propio/a afectado/a. Bajo este razonamiento la situación de vulnerabilidad social se originaría por la ineficiencia en la administración de los recursos, la ausencia de la voluntad de trabajar, el exceso en actividades de ocio. Estos comportamientos estarían atribuidos a una supuesta carencia de disciplina o cultura para convertirse en un/a trabajador/a responsable.

Contrapuesta a la primera tesis, la corriente histórico-crítica comprende la profesión como la síntesis de un determina-

do proyecto político-económico que tendrá como desarrollo material e ideológico a la división de clases, donde el Estado es quien busca apaciguar tales diferencias a través de intervenir en la cuestión social. En este proceso, el Estado se convierte en el mayor agente empleador de los/as Trabajadores/as Sociales, que les asigna la tarea de intervenir sobre los efectos de la dominación capitalista a través de las políticas sociales. De esta forma la profesión no se explica por factores internos, sino que se la entiende inserta en un determinado contexto, al respecto Montañó va a señalar:

“La génesis del servicio social parte de una visión totalizante. Ve el surgimiento de la profesión vinculado, determinado y formando parte de un orden socioeconómico determinado, de un contexto, en fin, de la síntesis de proyectos enfrentados y de la estrategia de la clase hegemónica en ese lucha, en el marco del capitalismo monopolista”. (Montañó, 2000:28)

Las tesis son claramente opuestas, desde la perspectiva endogenista existe una visión limitada de la realidad, el acento esta puesto en los acontecimientos y las relaciones inmediatas al fenómeno que se estudia. Mientras que la corriente histórico-crítica parte desde una perspectiva de la totalidad. En relación a esta categoría Netto (2017), va a explicar que no es solo es una sumatoria de diversos factores, o una simple conjunción entre partes. La totalidad se conforma por una complejidad que se constituye por una serie de complejidades de menor nivel. A su vez esta estructura le otorga un carácter dinámico, que se obtiene como resultado de la contradicción entre los diversos elementos que la conforman (Netto, 2017). Posteriormente el autor al hablar del método de investigación en la teoría marxista va a sostener:

“El método de investigación que propicia el conocimiento teórico, partiendo de la apariencia, propone alcanzar la esencia del objeto. Alcanzando la esencia del objeto, esto

es capturado su estructura y su dinámica, por medio de procedimientos analíticos y operando su síntesis, el investigador lo reproduce en el plano del pensamiento; mediante la investigación, viabilizada por el método, el investigador reproduce, en el plano ideal, la esencia del objeto que investiga”. (Netto, 2017: 68-69)

De esta manera el investigador debe emprender un trabajo de mediación que permita comprender la verdadera esencia del objeto, partiendo de los elementos superficiales hasta llegar a entender las verdaderas relaciones de afirmación y negación que se desarrollan en torno al objeto, que le otorgan contenido, y significado al fenómeno que se pretende estudiar. Este accionar lleva aparejado que los fenómenos no se aborden individualmente, sino que se pongan en contraste con un contexto mayor, facilitando la comprensión que dichos elementos surgen en el seno de un sistema de producción social capitalista.

Es a partir de la relación de contradicción entre estas dos tesis que se comprende el concepto de subalternidad, con el que Montaña describe el lugar que ocupa el Trabajo Social dentro de la sociedad capitalista:

“La profesión del asistente social se encuentra sustentada en diversos aspectos que la colocan en posiciones de limitada libertad y autonomía para romper con la lógica de su pasado: lógica que, como ya fue dicho, caracteriza al servicio social como una profesión vinculada a la ejecución terminal de políticas sociales, que visan la reproducción de la fuerza de trabajo y la legitimación del orden capitalista”. (Montaña, 2000:87)

Desde esta perspectiva, la subalternidad explica el rol relegado que se le adjudica a la profesión en algunos aspectos, pero no deja de señalar que los/as Trabajadores Sociales al mismo tiempo se convierten en agentes encargados/as de controlar y disminuir los conflictos sociales surgidos a partir de las situaciones penuria y miseria que se desprenden de las

relaciones explotación capitalistas.

Dentro de la dinámica subalterna de la profesión, Montañó va a señalar cuatro ejes, a saber: la cuestión de género, el empobrecimiento del estudiante, la condición de funcionario público del/la Trabajador/a Social, y la relación del servicio social con las ciencias sociales. Retomando este recorrido a continuación se pasa a identificar aquellos elementos, propios del sistema educativo, que refuerzan el carácter subalterno de la profesión.

La subalternidad en el ámbito escolar

El primer elemento que adjudica un rol relegado al Trabajo Social en el ámbito escolar se desprende de las leyes, reglamentaciones que encuadran el rol del Trabajo Social dentro de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PcyPs). En el caso de la Ley Nacional de Educación (26.206) va a establecer que la modalidad son ciertas opciones organizativas y curriculares que se diseñan para dar respuesta a necesidades concretas (Art17). Como se puede observar el artículo ya limita el accionar de la modalidad, manifestando que las modalidades estarán relacionadas con una “necesidad concreta”. La ley nacional establece algunas modalidades, y otorga la libertad a las provincias para crear/poner en funcionamiento aquellas modalidades que crea convenientes, tal es el caso de la modalidad de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) para la provincia de Buenos Aires.

De acuerdo a lo señalado en el artículo 43 de la Ley de Educación Provincial (13.688) la modalidad de PCyPS tendrá un abordaje comunitario dentro del espacio escolar, buscará promover lazos entre la escuela y la comunidad, fomentando los principios igualitarios de la educación a través de los Equipos de Orientación Escolar. En los cuales se incorporan los/as Trabajadores/as Sociales bajo el cargo de/la Orientador/a Social (OS).

La puesta en funcionamiento de la modalidad PCyPS im-

plificó la emisión de una serie de comunicados que establecen cuales son los alcances, particularidades que caracterizan a los EOE (Equipos de Orientación Escolar). En la Comunicación 02/07 emitida el 5 de marzo 2007 por la Dirección General de Cultura y Educación explica que los/as integrantes del EOE “estarán supervisados/as por los agentes pertenecientes a dicha dirección” (Comunicación 02/07), esto significa que la supervisión del OS puede ser controlada por un inspector/a (distrital, o de la modalidad).

En el escenario más favorable ese seguimiento puede estar realizado por un/a colega, pero cuando esto no sucede, existe una situación de desventaja ya que las observaciones son realizadas teniendo en cuenta elementos técnicos administrativos de carácter burocrático que provee el propio sistema educativo, y son ajenos a la profesión. Paralelamente estas situaciones pueden generar, en algunas ocasiones, que las estrategias diseñadas por el/la Trabajador/a Social se vean obstaculizadas por decisiones administrativas, o reglamentos de la modalidad.

En la comunicación nombrada anteriormente, también desarrolla qué se entiende por los conceptos de *Psicología Comunitaria* y *Pedagogía Social*. El primero abarca a los contextos de intervención psico-educativas dentro de la comunidad de aprendizaje (estudiante/familia) señala que el aspecto comunitario abarca aquellas acciones psico-educativas generadas a partir de la demanda particular, y que requieran una respuesta personalizada, en la cual es necesaria la comprensión del sujeto y su entorno. (Disposición 02/7)

En el caso de *Pedagogía Social*, hace referencia a los procesos educativos que incorporan los sujetos en el contexto interno y externo de la institución escolar. También especifica que hay factores de “alta conflictividad y vulnerabilidad” que pueden interferir en los procesos de aprendizaje, y por eso existe la necesidad de generar las intervenciones (Disposición 02/07). El análisis propuesto no excede al contexto inmediato intra familiar que circunda a los/as alumnos/as.

La modalidad de PCyPS claramente toma como ejes teóricos la perspectiva de la psicología para intervenir sobre aquellas situaciones que pueden presentar a los/as estudiantes y sus familias. Estas situaciones no son otra cosa que las manifestaciones de la cuestión social en el ámbito educativo, los enfoques de la modalidad ponen el énfasis en las cuestiones internas o subjetivas del propio estudiante. En este sentido Guerra va a desarrollar:

“Lo que estas tendencias hacen es reducir un ejercicio profesional rico y enriquecido por el complejo de mediaciones que componen la realidad a la aplicación de medidas terapéuticas (características) buscando diluir las tensiones apremiantes de las problemáticas, despolitizadas. En estas prácticas, hay una franca apelación a los abordajes focalizados en los sujetos, individualistas”. (Guerra, 2017:44)

La elección de estos enfoques metodológicos se relaciona con un proyecto social burgués en el cual los “problemas sociales” se derivan de factores individuales, que pueden ser corregidos por medio de tratamientos personalizados. Estas teorías desdibujan la relación existente entre las condiciones materiales de existencia y las manifestaciones de la cuestión social. Se va conformando lo que Netto va a llamar un “Ethos individualista” (Netto, 2002:25). Esto implica la psicologización de los problemas sociales, las cuestiones que se desprenden del propio capitalismo son comprendidas como resultados de las características de la persona y no del contexto económico.

Por otra parte, la disposición 76/08 enumera una serie de funciones/tareas que son responsabilidad de los EOE. Se menciona por ejemplo la elaboración de los proyectos educativos institucionales de convivencia, vincular los entornos escolares con la familia, haciendo hincapié en la dimensión social de las acciones educativas, promover el trabajo en red con otras instituciones, así como también diagramar propuestas para superar la problemática de ausentismo.

Si bien es verdad que se adjudican una multiplicidad de

funciones a los equipos, solo se mencionaron algunas, la mayor preocupación está centrada en el ausentismo. Esto se explica al observar que la mayor cantidad de disposiciones, comunicaciones, y resoluciones establece lineamientos para trabajar con el ausentismo escolar. En un lugar relegado se encuentra el tratamiento de ESI (Educación Sexual Integral), pero esta se incorpora solo a los fines de estar mencionada en la agenda político institucional, ya que su permanencia en la dinámica escolar ha estado garantizada por el trabajo diario que llevan adelante los/as Trabajadores/as Sociales.

En relación a la asistencia de los/as estudiantes, se evidencia el carácter de control que se le adjudica a la profesión, este aspecto a su vez recobra importancia con la puesta en funcionamiento de la Asignación Universal por Hijo, dado que la continuidad escolar es uno de los requisitos indispensables para ser beneficiarios de dicho plan.

Dentro de esta tarea de control, el/la Trabajador/a Social verifica la asistencia a clases, en caso contrario deberá diseñar las estrategias necesarias para que el/la estudiante regrese al aula. En relación con este punto puede vislumbrarse, en un sector del colectivo profesional cierto sesgo ideológico, al señalar que es necesario el control de la asistencia a clases, ya que las ausencias de los estudiantes se deben solo por la actitud irresponsables de los progenitores.

El análisis de las disposiciones nombradas claramente muestra el rol subalterno del Trabajo Social al establecer las funciones y lineamientos que se deben seguir, otro punto que refleja la subalternidad en el sistema educativo es lo que concierne a la utilización de la visita domiciliaria y el informe social.

En el caso de la visita domiciliaria puede observarse que, si bien el profesional cuenta con un margen de libertad para su utilización, el sistema educativo va estipular cuándo es necesario realizarla. Esto sucede principalmente a los motivos de verificar las inasistencias de los estudiantes, y su relación con la asignación universal por hijo (mencionado en los párrafos anteriores).

En la resolución 736/12 emitida el 2 de mayo 2012 recuerda la obligatoriedad escolar, y señala que dentro de las primeras cuarenta y ocho horas se debe establecer una comunicación informal con la familia para indagar el motivo de las ausencias injustificadas. Si este contacto no se logra, pasada una semana, el/la Orientador/a Social deberá acercarse al domicilio de la persona. En la misma resolución se presenta una planilla que establece una serie de variables y parámetros de cómo debe hacerse el seguimiento de la inasistencia de los/las estudiantes.

Si bien existe la posibilidad de que el/la Trabajador/a Social diseñe su propia estrategia en los casos de ausentismo, dada las circunstancias descritas en la resolución es necesario que el profesional se adecue a la normativa. El diseño de estos procedimientos previamente, sin considerar las particularidades de los casos genera ciertas complicaciones, principalmente la intromisión del/la Trabajador/a Social en la vida cotidiana de la familia. Esto se ve reflejado cuando una familia tiene a sus hijos/as en distintos establecimientos educativos, ante la presencia de un caso de ausentismo los/las Orientadores/as Sociales se acercan al domicilio de la familia, a los efectos de cumplir en parte lo establecido por la normativa. Puede suceder que exista una comunicación previa entre colegas, pero a los fines de cumplir con la normativa, la visita domiciliar debe ser realizada, lo que provoca cierto malestar en la familia, ya que en una misma jornada recibe varias entrevistas, donde el relato revive la situación desagradable o inesperada una y otra vez.

En el caso del informe social, no existe una normativa que especifique cuándo es necesario realizarlo, la mayoría de estos se redactan por demanda de otros organismos o instituciones. Las situaciones que solicitan ser informadas por los jerárquicos son las llamadas “situaciones de conflictos”. Estos acontecimientos interrumpen con la dinámica escolar (agresión de padre a profesor, presencia de armas en la escuela, golpes entre estudiantes, etc). Para poner en conocimiento de estas situaciones a los superiores existe la “planilla de situación

de conflicto”, en la cual se exponen los actores intervinientes y las acciones realizadas, cabe aclarar que la planilla exige los datos de manera exacta y acotada. Esta planilla se vuelve un elemento técnico, al solicitar la información precisa, no existen posibilidad de exponer los análisis pertinentes, ni el contexto que provocó tal desenlace, generando que las decisiones se inclinen corporativamente en defensa del sector educativo en perjuicio del estudiante/familia.

La estandarización de estos procedimientos va todavía más allá, cuando se elabora una guía de situaciones conflictivas. La misma conforma un dossier que cataloga una serie de situaciones que pueden encuadrarse en las llamadas situaciones de conflicto, y determina las acciones a seguir, adjudicando las tareas que debe realizar cada miembro de la institución escolar.

Esta guía puede significar un respaldo legal en ciertas situaciones, también se constituye en un documento restrictivo que establece procedimientos estandarizados, y en caso de no seguirlos puede surgir el llamado de atención de alguno/a de los/as jerárquicos/as (inspectores/as, directores/as).

Como se puede observar, la visita domiciliaria y el informe social si bien son estrategias de la profesión, y cuentan con una cierta libertad a la hora de su utilización, existen ciertos parámetros que establecen cuándo deben ser empleados. En consecuencia, la libertad de acción se ve acotada, ya que no se podrán elaborar estrategias de intervención que se encuentren por encima de las normativas burocráticas, por más convenientes y apegadas a la ley que éstas sean.

Otro de los elementos a tener en cuenta, es el requerimiento del tramo pedagógico a la hora de ejercer profesión en el sistema educativo, pero este tema amerita una mayor profundidad que excede a los objetivos propuestos en este texto. Se puede mencionar brevemente que este requerimiento no solo constituye como un requisito burocrático, sino que también se convierte en una restricción económica que entorpece la estabilidad laboral en el sistema. La oferta educativa para realizar el

tramo pedagógico se encuentra mayoritariamente en el sistema educativo privado, generando que los/as Trabajadores/as Sociales que recién inician, y solo pueden acceder a cubrir suplencias no puedan asumir los costos que significa dicho curso.

Al utilizar el concepto de subalternidad también es posible pensar al Trabajo Social dentro del sistema educativo como un trabajo alienado. La noción de trabajo implica que el hombre modifica su contexto a partir de las necesidades, obstáculos que se le presentan (Marx, 1999). A medida que el sistema se complejiza, el trabajador se ve forzado a vender su fuerza de trabajo. Este proceso implica un distanciamiento entre su capacidad creativa y los resultados que se obtienen de ella. De esta forma el objeto que produce el trabajador no le es algo familiar, en este sentido Marx sostiene:

“El objeto que el trabajador produce, su producto se enfrenta a él como un ser extraño, como un poder independiente del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se ha fijado en un objeto, que se ha hecho cosa”. (Marx, 1968:105)

El objeto fabricado no aparece como algo propio, sino que es una negación de sí mismo, el objeto pertenece a una realidad externa. Esta situación puede ser identificada en los puntos antes mencionados, cuando el/la Trabajador/a Social debe pensar las estrategias de intervención utilizando elementos que le son extraños. La noción de trabajo como proceso implica que las acciones sean previamente pensadas. Esto permite anteponer a los posibles resultados, al respecto Lessa va a decir:

“Las consecuencias de la acción son previstas en la conciencia, de tal manera que el resultado es idealizado (o sea proyectado en la conciencia) antes que sea construido en la práctica. El momento de la previa ideación es abstracto, pero eso no significa que no tenga existencia real”. (Lessa, 2017:24)

Como se puede ver la idea de trabajo supone un proceso de planificación, pero esta no puede realizarse sin haber sido

objetivado o puesto en práctica. La herramienta que se utiliza si bien es pensada, dicho diseño, particularidades se originan en la propia realidad. El carácter alienante para los/as Trabajadores/as Sociales en educación se desarrolla cuando se le imponen las herramientas a partir de exigencias burocrático administrativas que le son extrañas, ajenas.

En esta primera parte se pudo visualizar el rol subalterno de la profesión, cómo este lugar secundario dirige el accionar a garantizar la reproducción del sistema capitalista. Al mismo tiempo el carácter subalterno evidencia la postura alienante, que el mismo sistema educativo propone desde las distintas reglamentaciones para el ejercicio de la profesión en el espacio escolar. Sin dejar de lado estas cuestiones, en el apartado a continuación se indaga cómo estos planteos se relacionan con el nuevo escenario generado por el avance del Covid-19.

El/la Orientador/a Social en el contexto de COVID-19

Desde el Ministerio de Cultura y Educación en relación con el avance del Covid19 se ha diseñado el programa “Nos cuidamos, y Cuidamos a Quienes Cuidan” (Comunicación 2/2000 de DGyC), este contiene las directrices para trabajar en el contexto de la pandemia. En dicho documento se presentan algunos principios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizar las intervenciones. Primero hace hincapié a las prácticas de cuidado en relación con el virus propiamente dicho, indica los elementos que hay que tener en cuenta para protegerse, disminuir el contagio. El segundo elemento que menciona es la conservación del vínculo pedagógico, en el cual se incluyen todas las acciones para que los/las estudiantes, familias no pierdan el vínculo con la escuela. Por último, se encuentra “educar para transformar”, desarrolla la idea de que la escuela continúa siendo un elemento de transformación social, pese al contexto de pandemia.

A esta primera comunicación, luego se adjuntan otras (comunicación 3/2020, 4/2020) en la cual establecen los lineamientos y acciones que deben seguir los EOE. Ahora si bien estas primeras directrices solicitan que los EOE cumplan con sus funciones normalmente, posteriormente las mismas comunicaciones hacen hincapié que los/las trabajadores/as deben cumplir con todos los protocolos de aislamiento social, esto por momentos se vuelve contradictorio, ya que varias de las funciones, tareas que nombran en las mismas comunicaciones no pueden ser resueltas solo con el uso de la tecnología. Por un lado, se tiene un Estado que dice proteger a la familia y los/las estudiantes, pero al mismo tiempo el Estado no brinda a sus trabajadores/as los elementos necesarios para cumplir con dichas exigencias. Esto se visualiza más fácilmente cuando en la escuela existe una familia que no tiene “conectividad”, en estos casos la pregunta que surge es cómo se puede intervenir en esta situación utilizando las nuevas tecnologías.

Con la intención de cumplir con el aislamiento social, la tecnología ha ganado lugar como herramienta laboral, pueden mencionarse principalmente las redes sociales (Whatsapp) y las aplicaciones que permiten conectarse a través de video llamadas (Skype, Zoom).

La utilización de las herramientas digitales ha suscitado varios inconvenientes para los/as trabajadores/as, por un lado, se desdibujan los horarios laborales, no existen elementos legales que regulen estas situaciones. Asimismo, la utilización de los videos-llamadas actualiza el debate entre lo público y lo privado, dado que el ámbito laboral pasa a ser el living o la cocina de los/as trabajadores/as.

El aislamiento social desafía las estrategias de los/as Trabajadores/as Sociales, el distanciamiento con los/as estudiantes, y las familias hacen repensar todas las estrategias utilizadas. En algunas instituciones escolares los/as Trabajadores/as Sociales han continuado su trabajo a través de la visita domiciliaria, aunque esto posiciona a los/as trabajadores/as en

una situación delicada en relación al aislamiento social. Esta nueva dinámica no puede ser asimilada en calidad y extensión con el trabajo que se realiza día a día dentro de la institución escolar. Así mismo se abre una serie de debates entorno a cuál debe ser la función del EOE, la preocupación debe estar centrada solo en mantener el vínculo entre escuela/familia/estudiante, garantizar este vínculo implica mantener un proceso de aprendizaje para los/as estudiantes, y en todo caso qué papel juega la tecnología en ese proceso, fortalece o se convierte en un obstáculo para el desarrollo del aprendizaje.

Por otra parte, los nuevos marcos laborales impactan directamente sobre el salario de los/as trabajadores/as. Los costos en el mantenimiento de los dispositivos, el pago de la conexión a internet, los datos móviles son costeados por el salario de los/las trabajador/a, y no se obtiene ningún viático o plus salarial al respecto.

La emergencia sanitaria ha llevado a que se creen los Equipos Focal Territorial Educativo de Emergencia, (EFTEE). Estos nuevos equipos dependen directamente de los/as Inspectores/as y tendrán como funciones intervenir en el contexto de crisis generado por la pandemia. En la comunicación 3/2020 establece que se podrán conformar con el personal de los Equipos Interdisciplinarios Distritales, (EID), el Equipo Distrital de Inclusión (EDI), posteriormente la misma comunicación agrega que podrán ser parte del equipo “ciertos perfiles de integrantes de EOE que, por contar con experiencia en determinados temas, se consideran oportuno convocar”. Como se puede ver la conformación de estos nuevos equipos no generara nuevos puestos laborales, ya que se utiliza el personal que se encuentra disponible en otras instituciones. A sí mismo no queda claro cuál es el “perfil” adecuado para conformar los EFTEE. Por otra parte, hay que considerar que estos nuevos equipos generan una superposición laboral, el/la Trabajador/a Social que es designado al EFTEE debe interrumpir las intervenciones, las acciones que estaba realizando con su escuela para

atender la nueva demanda, que se origina de una situación de emergencia, crisis que afecta a una escuela que no posee EOE, o este se encuentra sobrepasado por la situación que origina la demanda de este nuevo organismo.

Este trabajo sobre la crisis, muestra claramente el accionar de una razón instrumental, en términos de Guerra, se busca la intervención inmediata sin realizar grandes transformaciones sociales:

“Es una racionalidad subordinada y funcional: subordinada al alcance de los fines particulares, de los resultados inmediatos, y funcional a las estructuras. Se constituye en un conjunto de actividades, en un conjunto de funciones, sin que importe, ni la corrección de los medios, ni la legitimidad de los fines. Por eso, es funcional al capital. Somete los atributos de las cosas a sus aspectos cuantitativos. Se limita a garantizar la eficacia y la eficiencia”. (Guerra, 2017:67)

La autora al explicar la puesta en práctica de la razón instrumental va a señalar que las acciones realizadas desde esta perspectiva se caracterizan por ser fragmentarias, inmediatas, aisladas e individuales. Buscando modificar solo el contexto cercano, sin proponer una transformación profunda de la realidad. (Guerra, 2013). Aquí reaparece el “Ethos individualista” (Netto, 2002) antes mencionado, en el cual las intervenciones solo se realizan desde un nivel individual, descartando las relaciones más generales, la pertinencia de los fenómenos observados con los procesos generados por el propio sistema capitalista.

Si bien es cierto que el contexto de Covid 19 puede generar desorganización, desencuentros institucionales, incluso lleve a generar la puesta en funcionamiento de nuevos organismos (EFTEE) apresuradamente. No invalida afirmar que las dificultades laborales que sufren los/as Trabajadoras Sociales, el rol subalterno de profesión, existían antes que comenzara la pandemia. La emergencia sanitaria generada por el Covid 19 ha provocado que se evidencien más fácilmente las fracturas

de un sistema que ya se encontraba deteriorado antes de la situación de pandemia.

Consideraciones finales

Teniendo en cuenta los elementos que se expusieron en los apartados anteriores, se puede señalar claramente que el Trabajo Social dentro del sistema educativo ocupa un lugar subalterno que se evidencia principalmente en relación con procedimientos administrativos, jerárquicos que especifican cuáles son sus funciones como Orientador/a Social. La subalternidad adquiere esta dinámica dentro del espacio escolar sobre la situación cotidiana en la que los/as Trabajadores/as Sociales no suelen compartir el mismo espacio directamente con otras disciplinas. Pero cuando se trabaja con los casos de estudiantes integrados, por ejemplo, que implica intervenciones prolongadas con los/las profesionales de la salud se vuelven visible la jerarquía entre profesiones. En estos casos suele pesar más la opinión externa de los/las profesionales de la salud (médicos/as, psicólogos/as, psiquiatras, neurólogos/as, etc.), que las observaciones realizadas por los/as Trabajadores/as Sociales que sustentan su opinión a partir del análisis del cotidiano educativo, la rutina escolar, el contexto familiar, los vínculos que establece el/la estudiante con sus compañeros/as y docentes.

Si bien la pandemia expone a nuevas situaciones a los/las Trabajadores/as Sociales, lo cierto es que este panorama lo que permite es visualizar más fácilmente el rol subalterno que afectaba a la profesión antes de la aparición del Covid 19 y sus consecuencias. El desdibujamiento de sus funciones, la administración del personal sin considerar la especificidad y la trayectoria de los/las profesionales, son acciones que también se dieron previo a este contexto. Se puede tomar como ejemplo la puesta en funcionamiento de la Resolución N° 1.736/18 a

mediados del 2018, donde los EOE pasaban a ser distritales. Esta implicaba que los EOE estaban a completa disposición sin depender de una institución específica. Medida que implicaba un ajuste a la educación, al no generar nuevos cargos, titulaciones, reducir la demanda de personal. Finalmente, las protestas de los integrantes de los equipos llevaron a que a partir del 2020 la resolución quedara sin efecto.

Al pensar el Trabajo Social en educación como una actividad alienada, es posible reconocer un ciclo en el cual la práctica enajenada se refuerza. A medida que la fuerza de trabajo, la vitalidad laboral del/la Trabajador/a Social se ve afectada empieza a dejar que los procedimientos estandarizados ganen lugar. La utilización de estos como herramientas, la planificación de las intervenciones basadas en estos procedimientos, va generando que el accionar ya no sea guiado por la propia capacidad intelectual (Lessa, 2017), sino por la rutina escolar que se estructura a partir de las normativas, protocolos y procedimientos burocráticos. Esto traerá aparejado que las situaciones sean tratadas de igual manera, estableciendo una lectura de la realidad sesgada. En algunas ocasiones directamente por prejuicios, estereotipos, ficciones, del propio trabajador/a, que en muchos casos son extrapolados al sistema educativo de otros contextos, como es el caso de los grandes medios de comunicación. De esta forma se descarta la fase intelectual en el proceso de trabajo, favoreciendo la vigencia de los principios del sistema económico; a partir de desconocer que los problemas sociales que transcurren en las instituciones escolares también son una manifestación más de orden económico y social que impone el capitalismo.

Ahora, para romper con esta trayectoria y reconstituir el rol del Trabajo Social en el ámbito escolar es necesario comprender el movimiento contradictorio que se configura entre las demandas y respuestas que puede dar la profesión. Es en esta negociación donde se configura la identidad de la profesión, entender la realidad de esta manera conduce a la nece-

sidad de retomar la teoría marxista. Es fundamental la recuperación de la teoría crítica dentro del Trabajo Social, ya que permite una lectura concreta, global de los fenómenos que se presentan a diario, utilizar el método dialéctico permite abordar los diferentes fenómenos desde una totalidad, sin realizar lecturas acotadas. A su vez la profesión con estos elementos permite socavar el sentimiento de culpa y frustración que surge en muchos profesionales cuando las intervenciones no salen como se planificaron, se pasa a comprender que los problemas sociales son propios del sistema, se descarta la responsabilización individual de dichas situaciones.

En este sentido es fundamental fortalecer los procesos de colectivización que conduzcan a reforzar las organizaciones. Es importante que los/las Orientadores/as Sociales cuenten con espacios de discusión específicos para la profesión para compartir la información, estrategias con los/as colegas. Dichos espacios podrían ser incorporados en las Jornadas Institucionales (conocidos comúnmente como los perfeccionamientos docentes). Además, debe existir la posibilidad de espacios de supervisión para reorientar las intervenciones, o adquirir sugerencias o lineamientos específicos. Las directrices que emanan desde las jerarquías deben estar elaboradas a partir de las discusiones, resultados que se obtengan de los espacios mencionados, permitiendo que las acciones estén adecuadas a los contextos, tomen como referencia los análisis realizados por los propios EOE.

La aplicación de la perspectiva marxista no solo aporta herramientas para entender la realidad, sino que exige su puesta en práctica. No basta solo con interpretar la realidad, lo importante es transformarla (Marx, 1969). Esto implica que la profesión dese ser ejercida desde un compromiso ético político en pos de mejorar las condiciones de vida de los/as trabajadores/as.

Referencia bibliográfica

- DGCyE (2007) “Comunicación 02/7”. Ministerio de Cultura y Educación. La Plata Argentina. Disponible <http://abc.gov.ar/diegep/disposiciones>
- DGCyE (2008) “Comunicación 76/08”. Ministerio de Cultura y Educación. La Plata. Argentina.
- DGCyE (2009) “Comunicación 02/09”. Ministerio de Cultura y Educación. La Plata Argentina. Disponible en <http://abc.gov.ar/diegep/disposiciones>
- DGCyE (2020) “Comunicación 09/2020”. Ministerio de Cultura y Educación. La Plata Argentina.
- Guerra, Y. (2013) “*El Proyecto Profesional Crítico, Estrategias de enfrentamiento de las condiciones contemporáneas de la Práctica Profesional*”. Edit. Dynamis. La Plata Argentina. Disponible en: www.catedralibrets.org
- Guerra, Y. (2017) “*Fundamentos y Contemporaneidad*”. Edit. CTS. La plata, Argentina.
- Lessa, S. (2017) “*Para Comprender la Ontología de Luckas*”. Editorial Dynamis. La Plata Argentina. Disponible en: www.catedralibrets.org.
- Ley Nacional de Educación (2006) 26.206.
- Ley Provincial de Educación (2007). 13.688
- Marx, K. (1968) “*Manuscritos Economía y Filosofía*”. Edit. Alianza. Madrid, España.
- Marx, K. (1969) “*Filosofía del Futuro, y Tesis sobre Feuerbach*”. Edit Calden. Buenos Aires, Argentina.
- Marx, K. (1999). *El Capital. Crítica de la economía política*. Tomo1/ Vol1. . Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montaño (2000) “*La naturaleza del Servicio Social*”. Edit. Cortez. San Pablo, Brasil.
- Netto J. (2002) “*Capitalismo Monopolista y Servicio Social*”. Edit. San Pablo, Brasil.
- Netto J,P. (2017) “*Trabajo Social de la Vida Cotidiana y método de Marx*”. Edit Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores

Sociales de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina.
Disponibile en: catspba.org.ar/publicaciones

Trabajo Social en Geografías Escolares Ejercicio crítico sobre la cotidianidad Escolar

Santiago Albaytero¹

Implicancias

En una asamblea barrial una mujer planteo que transformar la realidad es como caminar en el barro... hay momentos en los que se puede ir más rápido y otros en los que hay que ir más despacio... hay que tomarse el tiempo necesario para mirar el terreno y conocerse a sí mismo para saber qué paso dar y dónde afirmarse... es un camino que deja huellas en nosotros y nosotros en él, nadie sale limpio del barro pero eso no es lo importante sino andar... hacer camino... las huellas de los que pasaron antes dan indicios pero nosotros damos los pasos que podemos dar y seguimos los senderos que somos capaces de afrontar...

Considero importante para que este trabajo pueda ser fecundo para el proceso de reflexión e intervención crítica, que

1 Licenciado en Trabajo Social (UNLP). Profesor de Filosofía (CESBA). Trabaja como Trabajador Social de la Escuela Secundaria N° 23 "Carlos Mugica" de Villa La Florida, Quilmes. santiagoalbayero@gmail.com

materializamos colectiva y singularmente, exponer el desde dónde lo escribo. No voy a ser exhaustivo -espero, no aburrido- en este punto. Señalo solo algunos elementos significativos que considero contextualizan y vinculan las conceptualizaciones, interpretaciones y juicios que comparto. Al tiempo que limitan su alcance evidencian su potencia.

Todo ejercicio de conceptualización tiende a lo universal al tensionar críticamente lo singular con la dinámica estructural de lo real. Este es un camino siempre incompleto porque es una construcción histórica y, por lo tanto, siempre abierta. En la tensión dialéctica de los procesos particulares que protagonizamos y la dinámica es posible producir pensamiento crítico². Este proceso solo es posible desde adentro, implicados en la construcción de procesos que materialicen condiciones de mayor justicia, vigencia de los derechos humanos desde la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad (Ley 27072 art. 4, 2014).

Llegué a la escuela pública desde un camino de años en espacios de educación popular en barrios y asentamientos de Quilmes. También estoy atravesado por mi formación en filosofía, que me ha ayudado al tiempo que me limita -como todo- en los acentos que pongo al mirar-analizar los procesos que protagonizo. Por elecciones personales, muchos años trabajé en educación popular como trabajador social viviendo en el barrio la Esperanza de Quilmes, un asentamiento popular organizado a partir de una toma de tierras en 1988. Por último, trabajé -y trabajo- en escuelas secundarias públicas de Quilmes ubicadas en geografías marginales del distrito. Villa Itatí y Villa La Florida. Estas coordenadas pueden ser una clave de lectura para valorar críticamente las afirmaciones y análisis críticos que transcribo a continuación.

2 Es pertinente, a mi juicio, el aporte de Guerra en este punto: “En esta concepción teórica la superación de lo inmediato permite captar las mediaciones; las contradicciones que comparecen en los procesos no son refutadas, sino al contrario, son vistas como los elementos que contienen en su núcleo la lógica que explica tal proceso.” (Guerra, 217: 37)

Preguntas

Pensar críticamente nuestras condiciones de trabajo en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires implica analizar el entramado particular que se materializa entre el sistema público de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y nuestro colectivo profesional. Sin pretender abarcarlo completamente me animo a proponer algunas líneas que pueden servir como referencia para debates y posicionamientos como colectivo profesional.

En primer lugar, considero que el reconocimiento como sujetos de derecho de los niños, adolescentes y jóvenes implica -o debería implicar- un cambio radical de las dinámicas de las instituciones educativas. El recorrido del reconocimiento jurídico es extenso -desde la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, su incorporación a la Constitución Nacional en la reforma de 1994, la sanción de la Ley Nacional 26061 y en la provincia de Buenos Aires de la ley 13298- posibilitó la materialización del sistema de promoción y protección de derechos. Indudablemente algo cambió para mejor estos años. Si complejizamos la mirada y escudriñamos el entramado vincular que hoy acontece en las instituciones educativas el panorama deviene más oscuro y sinuoso.

Es necesario e imperioso mirar críticamente la vida cotidiana de las escuelas. Muchos autores, desde las ciencias de la educación, señalan que es central para comprender e incidir en las dinámicas institucionales de las escuelas analizar la *cultura escolar*. (Dussel, 2006; Duschatzkiy, 2015) Sobre todo, porque da un marco explicativo para comprender las resistencias que acontecen frente a las modificaciones que se impulsan unilateralmente desde los niveles centrales de la DGCyE. Con este concepto se refieren a las modalidades que adquieren los vínculos, el ejercicio de la autoridad, la participación, la distribución de los espacios, la circulación de la palabra, lo que se muestra-propicia y lo que se oculta-obtura, etc. Este

ejercicio de análisis crítico es poco frecuente y aislado en las escuelas. Más bien, la cotidianidad institucional se naturaliza y los movimientos más significativos que pueden materializarse son producto de la salida o la llegada de docentes que ocupan cargos directivos. Que esto acontezca así no es más que una confirmación de la naturalización de la dinámica estructural jerárquica-burocrática del sistema educativo. Esa dinámica, que tiene su propia inercia, funda la mirada, mayormente, acrítica de lo que allí acontece. Solo es posible quebrarla para abrir otros posibles, a partir de una intervención intencionalmente generada con esta direccionalidad.

La crítica de la vida cotidiana³ posibilita comprenderla y desde allí propiciar prácticas transformadoras. La potencia conservadora de la vida cotidiana escolar posibilita la incorporación del lenguaje propio del paradigma de Protección de Derechos sin materializar las transformaciones estructurales y subjetivas que implica. Por ello, ejercer el pensamiento crítico en la complejidad de la cotidianidad escolar es un desafío pendiente como colectivo profesional. Tenemos experiencia, conocimiento y capacidad para generar instrumentos e intervenir en la cotidianidad desde una perspectiva crítica estructural, pero no logramos -a mi juicio- implicar sustancialmente la dinámica institucional en este proceso analítico. La escuela como espacio geográfico-histórico de intervención tiene una particularidad que debe ser tenida en cuenta para ser pensada -y pensarnos- críticamente. Lo que muchos autores denominan *población usuaria* participa, actúa, interviene y construye la

3 Esta no acontece de forma espontánea, es necesario ejercerla de manera intencional. De esta forma lo conceptualiza Netto: “El acceso a la conciencia humano-genérica no se realiza en este comportamiento: sólo se da cuando el individuo puede superar la singularidad, cuando asciende al comportamiento en el cual juega no todas sus fuerzas sino toda su fuerza en una objetivación duradera (menos instrumental, menos inmediata) se trata, entonces, de una movilización anímica que suspende la heterogeneidad de la vida cotidiana, que homogeniza todas las facultades del individuo y las direcciona en un proyecto en que el trasciende su singularidad en una objetivación en la cual se reconoce como portador de conciencia humano-genérica.” (Netto, 2017: 25)

dinámica escolar todos los días. De hecho, en el nivel secundario los estudiantes y los preceptores son los únicos que habitan y construyen esta dinámica cotidianamente. Tradicionalmente fueron tenidos en cuenta como población-objeto. Se planifica para educarlos, para que adquieran conocimientos y hábitos que el Estado ha decidido que son necesarios aprender. A lo largo del tiempo se incorporaron técnicas participativas para generar motivación, hacer más atractivos los contenidos; pero ninguna de estas iniciativas se funda en un ejercicio de pensamiento crítico, sino que persiguen el objetivo -siempre imposible, hoy se ha tornado más evidente- de hacer funcional a la escuela de acuerdo a sus mandatos fundacionales. El reconocimiento de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos pone, seriamente, en cuestión qué implica materializar el derecho a la educación hoy. Vuelvo a lo dicho anteriormente. Considero que asumir -lo más plenamente que se pueda- el reconocimiento de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos implica abrir -abrirnos- procesos verdaderamente transformadores. Al estar implicados, este camino crítico interpela nuestros posicionamientos, intervenciones, planificaciones...

La complejidad de esta tarea está dada por la diversidad de sujetos que intervenimos -docentes, trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, auxiliares, estudiantes, madres/padres, organizaciones sociales- en el entramado de representaciones sociales y posicionamientos subjetivos que se ponen en juego en la dinámica escolar. Paradójicamente -o no tanto- es algo que nos cuesta aprender a materializar en la escuela.

Protagonistas

Puede sonar raro, pero el reconocimiento de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos en la escuela exigen la materialización de espacios dialógicos participativos.

Ciertamente el diálogo nunca se impone. Lo que quiero decir es que es una tarea-desafío generar espacios que propicien el diálogo crítico entre todos los actores. Esta es una condición necesaria para la materialización de procesos transformadores⁴. Aquí es importante explicitar que en este entramado vincular se materializa en y desde la diversidad y asimetría entre docentes-auxiliares con relación a los estudiantes, pero no desigualdad con relación al ejercicio de derechos. La responsabilidad de cuidado, acompañamiento, propuesta es primaria e indelegable de los adultos, pero esto no implica ningún tipo de desigualdad. ¿Cómo hacer? Es una pregunta que no tiene respuestas simples. Pero es ineludible, porque este reconocimiento conmueve toda la estructura de la educación formal ya que implica asumir la tarea de materializar el derecho a la educación entre iguales que tiene responsabilidades asimétricas y diferenciales. La Ley Provincial de Educación (Ley 13688, 2007) define como uno de los objetivos de la educación secundaria en el artículo 28 inciso b) *reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo del trabajo*. Cito este inciso solo con el propósito de resaltar que la legislación -leyes nacionales y provinciales, resoluciones y disposiciones ministeriales- abre el horizonte de posibilidades para que miremos críticamente nuestras prácticas educativas, las de todos los que intervenimos en ella. Aquí intento mirar este horizonte desde la perspectiva desde nuestro ejercicio profesional.

La potencia de la inercia conservadora/alienante de la vida cotidiana posibilita que uno de los objetivos que la legislación determina para la educación secundaria tenga una

4 Es muy pertinente el aporte que realiza Löwy en el prólogo al trabajo de Netto: "Ahora bien, lo que me parece faltar en este tipo de planteo, tanto en el 'viejo' Lukács como en Agnes Heller, es precisamente aquella forma de suspensión de lo cotidiano, de objetivación social de pasaje de lo singular a lo genérico, que ocupa el lugar central en Historia y conciencia de clase: la acción colectiva, la praxis liberadora, la transformación de los explotados en sujetos históricos conscientes." (Netto, 2017: 20)

incidencia que tiende a cero. Dos procesos, diferentes pero complementarios, cimentan esta dualidad. El primero, refiere a la concepción prevalente en el sistema-mundo capitalista sobre el derecho, su carácter esencialmente positivo oculta el ejercicio fáctico de sectores que imponen en lo real la vigencia de sus derechos antes, sobre y contra los derechos de las mayorías populares, las mujeres, los pobres, los niños, adolescentes y jóvenes. Incluso muchos colectivos, movimientos populares y organizaciones sindicales recorren, solo, los caminos de los tribunales para reclamar la vigencia de los derechos sociales, económicos, sexuales y culturales. Si bien este es un derrotero necesario, no tiene que ser el exclusivo ya que en el marco de un sistema jurídico capitalista-patriarcal hay opciones y experiencias que debemos materializar más allá y en contra de la norma. Con inteligencia y en alianza con sectores populares y movimientos sociales, pero también con firmeza y convicción. La experiencia de los *bachilleratos populares* nos brinda elementos -junto con aspectos de la legislación que son minimizados o silenciados- para tensionar la dinámica institucional vigente de la educación formal.

Un segundo proceso refiere a un posicionamiento ideológico conservador que tiene la capacidad de apropiarse del lenguaje y de muchas banderas del pensamiento crítico vaciándolas de contenido y sustancia. Es así que en la gran mayoría de las escuelas conviven prácticas, intervenciones, lenguajes y posicionamientos propios del paradigma del Patronato de Menores con jornadas, cartelería, prácticas e intervenciones que refieren al paradigma de Protección de Derechos. La mirada que se ejerce desde la mayoría de los docentes, integrantes de Equipos de Orientación Escolar (EOE) y Trabajadores Sociales es hacia un afuera institucional -una categoría que sesga las intervenciones-. Allí lo hacemos asumiendo posicionamientos -la mayoría de las veces con mucha valentía y consistencia- por y desde la defensa, promoción y protección de los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes. La dinámica de las instituciones educa-

tivas es dual y contradictoria y pocas veces promovemos desde les EOE el pensamiento crítico sobre ella para generar procesos sustancialmente transformadores. No porque sea una responsabilidad exclusiva nuestras, sino más bien, lo planteo -me lo planteo- para reconocerlo como un desafío que nos interpela.

Vuelvo al artículo de la ley de educación provincial. El inciso utiliza el verbo *reconocer*. Este, habla claramente de un corrimiento de los lugares instituidos desde los que nos posicionábamos para entramar vínculos en el marco de la dinámica institucional. Señalaba, anteriormente, que nos ha sido más viable generar intervenciones desde el paradigma de Protección de Derechos cuando el lugar o la demanda tiene como geografía el *afuera* institucional -en esta construcción referimos con este término a lo que acontece en las familias de les estudiantes, en el barrio, en las redes interinstitucionales, etc.-. Insisto en señalar que nos resulta más viable intervenir desde este posicionamiento político-profesional porque la mirada crítica se dirige hacia otros y pocas veces nos interpela o reconocemos nuestras implicancias. Mirando críticamente nuestras intervenciones, yendo más allá, la palabra y la construcción colectiva junto a les niñes, adolescentes y jóvenes es una tarea que no hemos podido materializar. Citamos en los informes la palabra de les niñes, pero la mayoría de las veces las usamos para justificar las decisiones que tomamos o sugerimos. Elles, son sujetos en los escritos, pero objeto de tutela, muchas veces, en lo real. Desde la asimetría vincular con les niñes, adolescentes y jóvenes nos cuesta mucho construir encuadres nuevos en los que ellos intervengan como sujetos.

Hace ya varias décadas, Giberti (1998) escribió un libro cuyo título es *Políticas y niñez*. En el contenido desarrolla la doble encarnadura que tiene la política de la niñez. En primer término, analiza las políticas elaboradas desde los diferentes niveles del Estado para les niñes. Da cuenta de las concepciones que las fundamentan, las prácticas que propician, sus alcances y límites. En un segundo momento desarrolla otra

mirada posible. Aquí se refiere a los posicionamientos, estrategias, acciones y prácticas que les mismas niñez, adolescentes y jóvenes materializan. Son ellos los protagonistas, como sujetos políticos. La autora señala, pertinentemente, que pocas veces las políticas públicas de la niñez entran en diálogo con las políticas de los niños, adolescentes y jóvenes. La *palabra del niño* es una referencia muy común que hacemos en los informes, pero creo, que tenemos que mirar críticamente nuestras intervenciones para discernir en que medida o cuantas veces hacemos referencia a ella solo de forma utilitaria.

Como todo proceso de transformación es abierto, sinuoso e incompleto, pero definitivamente solo es posible si lo asumimos intencionalmente. Nunca va a acontecer por decantación. Para materializarlo, para abrirlo tenemos que promover esta discusión dentro de los EOE y de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS). Prescindiendo de la pretensión de alcanzar la unanimidad, sí con la decisión de construir mayorías y con la convicción de que siempre es necesario ejercer la crítica. Platón propone una imagen que da cuenta de la función de los filósofos en la *Apología de Sócrates*. Allí señala que este es como el tábano que agujereó al caballo para sacarlo de su comodidad. Entiendo que hay homología entre esta imagen y el ejercicio del trabajo social crítico. Nos debemos un debate crítico en el que no negociemos la materialización de espacios y prácticas que promuevan y protejan los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes. Ganar en posicionamientos colectivos nos posibilitará incidir de forma más potente y productiva en la generación de debates críticos con todos los protagonistas del proceso educativo -niños, jóvenes y adolescentes; docentes; auxiliares, EOE, instituciones barriales, partidos políticos, movimientos sociales, etc.-. Es una tarea compleja, el carácter jerárquico y burocrático del sistema educativo formal de la provincia de Buenos Aires representa un desafío importante para que generemos procesos transformadores desde dentro, por ello es una tarea-desafío que debemos asumir con otros para que produzca cambios duraderos.

Referencias

En los últimos años muchos EOE, equipos de distrito, docentes y auxiliares -con mayor o menor grado de protagonismo- hemos podido construir experiencias, posicionamientos, pensamiento crítico junto con los estudiantes que han incidido significativamente en la transformación de la dinámica institucional. Sobre todo, por lo menos desde mi experiencia, a partir de la Educación Sexual Integral (ESI) y del programa Jóvenes y Memoria que coordina la Comisión Provincial por la Memoria (CPM). Seguramente existen más líneas de intervención fecundas. Quisiera compartir algunos ejes analíticos que trasciendan estas intervenciones concretas desde su particularidad.

La ESI (Ley 26150, 2006) es el producto de muchos años de debate, experiencias, luchas y movilizaciones de minorías y disidencias sexuales, intelectuales, movimientos sociales... y muchas otras agrupaciones. Es un producto colectivo, por eso siguió siendo militada después de la sanción formal de la ley. A contrapelo de muchos gobiernos que intentaron silenciarla, reducirla. La ESI siguió movilizándonos a generar prácticas transformadoras para desnaturalizar el sesgo biologicista y abordar la sexualidad en su integralidad con perspectiva de género. Este marco nos permitió generar intervenciones nuevas a partir de la participación de los docentes, EOE y estudiantes. Debatir los estereotipos de género, la violencia patriarcal, el derecho a la identidad de género (Ley 26743, 2012), el derecho a la salud sexual (Ley 25673, 2002), etc. La ESI nos permitió debatir la vivencia de nuestra sexualidad en la mayor autonomía y libertad posibles no solo fuera de la escuela sino también -y enhorabuena- dentro de la dinámica escolar. Así, la crítica -sobre todo, a partir de la iniciativa de los estudiantes- desnaturalizó prácticas y entramados vinculares escolares desnudando violencias que ejercen los docentes, sobre todo, sobre los estudiantes, la ausencia de perspectiva de género en los contenidos de las diferentes materias, el derecho a ser llamado por el nombre

que cada estudiante elige de acuerdo a su género autopercebido, la disposición y uso de los baños, la forma de vestir... nos permitió debatir y deconstruir -procesos siempre abiertos- la vida cotidiana escolar. Este proceso fue -y es- conflictivo.

Desde les EOE, en y desde la interdisciplinariedad, generamos las condiciones de posibilidad para que estos procesos, debates, interpelaciones no queden en declamaciones o palabras escritas en afiches. Nuestra formación y posicionamiento profesional es el que nos permite flexibilizar los espacios curriculares para que la palabra circule democrática y horizontalmente, trabajar con los equipos directivos para abordar las resonancias y ruidos que generan -nos generan- la desnaturalización de las tramas vinculares y replantearnos nuestros posicionamientos para generar vínculos nuevos, otros modos de relación pedagógica. Una de las claves para asumir y diseñar nuestras intervenciones está en la escucha a las demandas de les estudiantes. Esta escucha, el reconocimiento de la misma no de forma burocrática sino dentro del encuadre de intervención profesional del trabajo común pero engendrado desde y en la implicancia existencial, nos mueve a promover el diálogo entre los diversos sujetos que hacen a lo cotidiano de la escuela por un doble motivo. Para que estas demandas sean escuchadas y reconocidas por todos y para que se generen las transformaciones necesarias que materialicen otras dinámicas institucionales; y, en segundo lugar, para que la diversidad de identidades sexuales pueda expresarse e intervenir en el entramado vincular con la mayor libertad posible.

El programa Jóvenes y Memoria es promovido y coordinado por la CPM⁵. El objetivo es que les estudiantes investiguen temas de Derechos Humanos, no en términos generales sino referidos a su espacio vital. De esta forma les estudiantes hacen memoria y ponen en discusión la biografía de detenidos-desaparecidos del barrio o de la escuela, hechos de violencia ins-

5 La descripción, objetivos y acciones del programa se encuentran en el sitio de la Comisión Provincial por la Memoria <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/>

titucional ejercidos por la policía sobre los pibes del barrio, enfermedades que provocan en los habitantes de la rivera del arroyo cercano por la falta de control de los vertidos de residuos industriales en el mismo, la privatización de las playas públicas, la violencia de género que sufren las chicas en muchos vínculos de noviazgo, etc. Estos temas -y otros- son mirados críticamente y movilizan el cotidiano escolar. Los estudiantes al investigar y compartir lo aprendido en la escuela no solo enseñan a sus otros compañeros, sino que también, a todos los docentes y auxiliares. Esta movilización genera posibilidades significativas para desmontar -en mayor o menor medida- el verticalismo del vínculo pedagógico y asumir la asimetría como una responsabilidad de cuidado, acogida y propuesta de parte de los docentes y auxiliares.

También, al participar en un encuentro regional y otro provincial de cierre los estudiantes abren -y tensionan- los límites institucionales con lo que aprenden, con lo que ellos hacen, con lo que ven que otros estudiantes producen en otras geografías. Se reconocen mutuamente en búsquedas comunes y se organizan autónomamente para militarlas dentro y fuera de la escuela. Desde los EOE como Trabajadores Sociales, desde las posibilidades y experiencias que propicia Jóvenes y Memoria, generamos intervenciones con otros compañeros docentes y con los estudiantes que tensionaron los espacios curriculares y la dinámica institucional abriéndola, en un diálogo y un debate crítico, a procesos sociales y barriales; a discutir la dinámica estructural del sistema-mundo capitalista-patriarcal; generamos prácticas-intervenciones colectivas con organizaciones barriales y movimientos sociales. En definitiva, nos movilizó a producir conocimiento, a reconocernos en esos saberes, a generar prácticas nuestras. En alguna medida logramos romper parcialmente la inercia de la educación como reproducción.

Estas políticas públicas educativas nos posibilitan pensar críticamente caminos de intervención posibles. Tres elementos son centrales, a mi juicio, para problematizar-tensionar-trans-

formar las prácticas educativas y materializar el derecho a una educación democrática, diversa e igualitaria. Primeramente, el enfoque y fundamento de que la política educativa se gesta en y desde el entramado de saberes -pedagógicos, de las ciencias sociales, del pensamiento crítico, de los saberes populares, etc...-. En segundo término, la necesidad de que el ejercicio del derecho educativo vincule vitalmente las características propias de los procesos pedagógicos con las dinámicas de los movimientos y organizaciones sociales. Para enriquecer ambas dinámicas y cargar de sentido concreto -en términos marxianos- lo que acontece en la escuela. Por último, generar procesos y dinámicas de apropiación y recreación crítica de las mismas -en cada una de las geografías particulares- en tensión con la dinámica estructural a partir de la materialización de espacios dialógicos verdaderamente participativos.

En función de estos tres ejes quiero concluir estas reflexiones en torno a lo que interpreto como desafíos del ejercicio profesional del trabajo social en el ámbito escolar, en particular en el nivel secundario.

Intervenciones posibles -necesarias-

Retomo la importancia decisiva que tendría que tener para la dinámica escolar la asunción -lo más plena posible- del reconocimiento de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho para vincularlo con el desarrollo del título anterior.

Los documentos de la DGCyE -resoluciones y disposiciones ministeriales- que refieren a los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) explicitan la contradicción estructural sobre la cual se genera una dinámica dual en las que las prácticas conservan el carácter instructivo de la educación y el modo disciplinar de los vínculos como dinámicas hegemónicas y solo marginalmente acontecen intervenciones transformadoras. Esta dualidad, habla, sobre todo, de una arraigada práctica

educativa que vacía de sentido y potencia las palabras -paradójicamente o no tanto-. Sujetos de derechos, participación, autonomía, democracia... existen -casi exclusivamente- en los libros, las carpetas y en los exámenes; nada -o poco- inciden en la cotidianidad escolar. Esta dualidad tiende a ser ocultada y silenciada bajo el manto filantrópico-conservador-psicologista. El imaginario patriarcal de la escuela como segundo hogar y las maestras -todas las docentes- como segundas madres tiende a privatizar los vínculos, justificar la violencia simbólica y la irracionalidad de múltiples intervenciones. Dualidad e irracionalidad son una combinación peligrosa pero no insalvable. Podemos asirnos de las contradicciones para problematizar lo cotidiano y generar intervenciones transformadoras. Les AIC son conceptualizados -desde la perspectiva conservadora- como una instancia burocrática que debe ser realizada para cumplir con lo que obliga la supervisión o como un instrumento que puede servir para reducir la conflictividad entre los estudiantes.

Pero los documentos dicen más, habilitan a pensar críticamente, posibilitan generar intervenciones transformadoras⁶. Reconocerlos como sujetos implica reconocerles una autonomía relativa, pero autonomía al fin (Salomone, 2013). A partir de este posicionamiento cobra verdadero sentido que la convivencia se cimiente y forje a partir de la gestación y entramado de acuerdos. En lo concreto, y en el marco de lo que he desarrollado anteriormente, cuando les AIC se redactan entre pocos y en espacios reducidos solo plasman obligaciones de los estudiantes no son otra cosa que reglamentos disciplinarios

6 Son muchas las disposiciones y resoluciones de la DGCyE que podríamos citar. Solo a modo de referencia señalamos las siguientes:

“La convivencia democrática y plural se enseña y se aprende a partir de estrategias de participación colectiva que convoquen a toda la comunidad educativa, promoviendo la ‘participación real’” (Comunicación Conjunta 2/2017)

“Se concibe a la convivencia democrática a partir del reconocimiento de los derechos y obligaciones de los integrantes de las comunidades escolares, respetando las diferencias y apelando a la participación y a la búsqueda de consensos para la toma de decisiones tendientes a las relaciones plurales, democráticas, respetuosas e inclusivas” (Resolución 1709/09)

con otro nombre. La autonomía es relativa y creciente por la etapa vital que atraviesan los adolescentes. Por ello, una exigencia y urgencia es repensar y reescribir el Régimen Académico (DGCyE, Resolución 587/11) que contradice de raíz la Convención Internacional de los Derechos del Niño. La discusión y el debate de cómo convivir en cada escuela para materializar el derecho a aprender implica plasmar las diferencias que tiene que darse en los modos, tiempos y espacios que son consensuados para las diferentes edades. Tendría que apreciarse la diferencia entre las cursadas y formas de habitar⁷ la escuela entre los estudiantes de primer año y los de sexto.

Otra dimensión de la autonomía que da sustancia a los acuerdos es el consentimiento (Zelmanovich, 2015). En el entramado vincular en el ámbito pedagógico no puede suponerse como algo dado. Por el carácter esencialmente histórico del devenir humano todo entramado se recrea desde la implicancia y la tensión crítica o tiende a fosilizarse reproduciendo esquemas que tienen poco -o nada- del potencial transformador en el que fueron engendrados. Por ello, es necesario que en el marco de nuestras intervenciones como Trabajadores Sociales desde los EOE generemos las condiciones que posibiliten la crítica de la cotidianidad escolar para problematizar los posicionamientos conservadores de los docentes -y los nuestros- en los que la autoridad radica solo en el lugar que se ocupa y no en el entramado vincular.

7 En mi blog desarrollé este punto, de manera no académica, a partir de la condensación de corrientes de pensamiento latinoamericano que se referencian en Ellacuría, Dussel, Freire y el subcomandante Marcos, entre otros. En un escrito de febrero de 2015 conceptualicé habitar como una forma de posicionamiento existencial en el entramado vincular: "Habitar las instituciones no es una tarea sencilla, mucho menos una simple cuestión voluntarista. Significa implicarse en la dinámica institucional y discernir allí los senderos a recorrer, los espacios a abrir, los vínculos por resignificar. Es ese el lugar-existencial en que es necesario ejercer el pensar-sentir crítico y autocrítico para abrirnos a más humanidad porque ese es el propósito de fondo que perseguimos al querer habitar las geografías en las que nos reconocemos protagonistas." (Albaytero, 25 de febrero de 2015, Habitar la escuela en Crece desde el pie, recuperado de <https://santiagoalbaytero.blogspot.com/2015/02/habitar-la-escuela.html>)

La demanda, institucionalizada, para nuestra intervención está direccionada a *normalizar* situaciones que no cuadran en la dinámica institucional. El ausentismo, los conflictos de convivencia e, incluso, las violencias sufridas por los estudiantes son *derivadas* al EOE para que intervengamos en un dispositivo marginal -quizás por eso en muchas escuelas ni siquiera tenemos un lugar físico para trabajar-. Demandas que se fundan y refieren en el paradigma estructural-funcionalista. El pensamiento crítico redefine la intervención. La totalidad no es primariamente una categoría conceptual, sino que es lo propio de la dinámica de lo real. Este es el sentido profundo por el que generamos intervenciones que se refieren a ella y tienen la intencionalidad de producir transformaciones emancipatorias que incidan en la dinámica estructural de lo real. Frente a esta afirmación se me podría objetar que es sencillo escribirlo, pero las condiciones laborales dificultan seriamente -y muchas veces casi lo impiden- su materialización. La dificultan, pero no la hacen imposible. Incluso más, muchas resoluciones de la DGCyE⁸ nos habilitan, abren la puerta para que generemos intervenciones cuya direccionalidad este orientada hacia la transformación de la dinámica institucional escolar, para que se puedan ejercer los derechos y la autonomía con mayor plenitud y, allí, se materialicen proyectos comunes en consonancia con los proyectos populares. Cualificar las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB), las jornadas institucionales a partir de la problematización del discurso pedagógico como discurso único habilitado para la definición del currículum. Intervenir en la construcción de espacios educativos desde el diálogo crítico y diverso en el que participen realmente estudiantes, docen-

8 La Resolución 76/08 encuadra las funciones, obligaciones y atribuciones de los EOE y de sus diversos integrantes. Solo resalto el artículo 9: "Corresponde al rol del Orientador Social (OS): a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia aportando elementos de fundamentación sociopedagógicos provenientes de saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual."

tes, auxiliares, padres, organizaciones sociales, partidos políticos... Intervenir para la materialización de la política educativa como política pública construida desde la participación popular. Este proceso no es lineal. Partiendo del reconocimiento de nuestras condiciones laborales, del encuentro-organización con las luchas por las condiciones laborales de otros compañeros docentes y, fundamentalmente, en vinculación con las luchas populares es posible generar estos procesos transformadores. Insisto que es necesario -urgente- incorporar-escuchar a los estudiantes en estos procesos con voz y voto.

Es imposible caminar en esta dirección solos. Uno de los desafíos que tenemos que asumir es de generar espacios de encuentro-diálogo-crítica para materializar una voz colectiva, producir escritos que nos posicionen con mayor potencia crítica. Paulo Freire -cuando se desempeñó como Secretario de Educación del Municipio de San Pablo- afirmaba que una de las tareas que todos los trabajadores de la educación deben asumir para transformar la dinámica de lo real es la de convencer a otros que es un camino posible y necesario⁹.

Bibliografía

- Albaytero, S. (2015) Habitar la escuela *Desde el pie*. [_https://santiagoalbaytero.blogspot.com/2015/02/habitar-la-escuela.html](https://santiagoalbaytero.blogspot.com/2015/02/habitar-la-escuela.html)
- Duschatzky, S. (2015) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires. Paidós.
- Duschatzky, S. Y Aguirre, E. (2013) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires. Paidós.
- Duschatzky, S. Y Corea, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.

9 Para finalizar son oportunas estas palabras de Freire: "Uma das coisas gostosas no jogo democrático é que nao basta você estar convencido do acerto de suas idéais e do acerto de su prática. Você precisa demonstrá-lo e convencer os demais. Diria até que, em muitos casos, você precisa converter." (Freire, 1991: 74)

2001

- Dussel, I. (2006) *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Proyecto Explora-Pedagogía: la Escuela Argentina. Una aventura entre siglos. Buenos Aires.
- Freire, P. (1991) *A Educacao na Cidade*. San Pablo. Cortez Editora.
- Giberti, E. (1998) comp. *Políticas y niñez*. Buenos Aires. Losada
- Guerra, Y. (2017) *Trabajo Social: Fundamentos y contemporaneidad*. La Plata. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Netto, J. P. (2012) *Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y Método en Marx*; compilado por Marina Capello y Carolina Mambona. La Plata. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Salome, G. Z. (2013) La noción jurídica de autonomía progresiva en el campo de la niñez y adolescencia: incidencias subjetivas e institucionales. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Zelmanovich, P. (2015) *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos*. Buenos Aires FLACSO.

Leyes, resoluciones y disposiciones

- COMUNICACIÓN CONJUNTA n° 2 de 2017. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2017
- CONVENCION INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑOS. 1989.
- DISPOSICION 76/08. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2008
- LEY DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES 13298 *Ley de promo-*

- ción y protección integral de los derechos de los niños.* 2005
- LEY DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES 13688 *Ley de Educación.* 2007
- LEY NACIONAL 25673. *Ley de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.* 2002
- LEY NACIONAL 26061 *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescente.* 2005
- LEY NACIONAL 26150. *Ley de Educación Sexual Integral.* 2006
- LEY NACIONAL 26743. *Ley de Identidad de Género.* 2012
- LEY NACIONAL 27072. *Ley Federal de Trabajo Social.* 2014
- RESOLUCIÓN 1709/09. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2009
- RESOLUCION 587/11. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2011

Procesos reivindicativos y
experiencias
de intervención territorial
en ámbito socio-educativo

Trabajo, precarización y resistencias en la argentina reciente (2016-2019) El caso de los Equipos de Orientación Escolar en la ciudad de Mar del Plata

María Belén Zalloechevarría¹

Introducción

A los fines de considerar las pretensiones señaladas, el primer apartado desarrolla las políticas y marcos normativos que moldean el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) desde el año 2007 hasta 2018. Luego se examinan los cambios introducidos por la Resolución 1736/18 en el mes de junio de 2018.

En un segundo momento, se analiza la disputa en torno a las lógicas y concepciones que orientan los procesos de trabajo desarrollados en las escuelas por los EOE; puja que se profundiza con la normativa mencionada.

En el tercer apartado se hace alusión al proceso de organi-

¹ Integrante de la Comisión de Educación del Colegio de Asistentes y Trabajadorxs Sociales Distrito Mar del Plata. Trabajadora Social en el Equipo de Orientación Escolar de una escuela de nivel primario de gestión pública y en la Casa de Atención y Acompañamiento Comunitaria “Puertas Abiertas” (Convenio SEDRONAR). Cursando la Maestría en Trabajo Social (UNICEN-FCH). belenzalloechevarria@gmail.com

zación colectiva protagonizado por un conjunto de mujeres integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de Mar del Plata.

La última parte considera aspectos que, mediante la política educativa del período que comprende el estudio, producen condiciones precarias de trabajo y de vida en lxs trabajadorxs de la educación en general y en la particularidad del Trabajo Social.

El Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires

A partir del año 2007 y tras las reformas en la educación en la provincia de Buenos Aires, se crea la “Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social” que moldea el desempeño de los Equipos de Orientación Escolar. Al respecto, se entiende que “Psicología Comunitaria y Pedagogía Social” es la modalidad con un “abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola”(Ley de Educación Provincial N°13688, año 2007, art. 43).

Luego, la legislación mencionada enumera una serie de objetivos y funciones inherentes a la modalidad. En este marco, coincidiendo con el estudio de Mallardi, Martínez Reina y González (2015), se destaca dentro del conjunto de definiciones de la ley, los siguientes ítems asignados a la Modalidad:

- *prevenir y acompañar desde lo psico-pedagógico-social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar; como así también*

- *conformar Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos* a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnxs y grupos de alumnxs de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

En la misma línea, la Disposición N°76/08 de la Provincia de Buenos Aires establece que es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades *la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas y adolescentes, jóvenes y adultos* a efectos de contribuir, conjuntamente con lxs otrxs actores institucionales, a la *inclusión educativa y social* a través del aprendizaje. Asimismo, menciona que las intervenciones de los EOE se realizarán de forma *interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial y desde la corresponsabilidad*, tendiendo en conjunto con los demás agentes educativos, la familia y la comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes. Al mismo tiempo, incumbe a los EOE el desarrollo de intervenciones que intenten mejorar las trayectorias escolares de lxs alumnxs de los distintos niveles y modalidades y proveer e indicar a lxs adultxs responsables información y orientación para el abordaje de determinada situación problemática.

En relación a la composición, los EOE se constituyen de forma interdisciplinaria siendo integrados por distintxs profesionales. En este sentido, la Disposición N°76/08 define los diferentes roles: “Orientador/a Educacional”; “Orientador/a Social” (ejercido principalmente por profesionales de Trabajo Social); “Maestro/a Recuperador/a”; “Fonoaudiólogo/a” y “médico/a”, detallando, a su vez, las funciones y tareas de cada uno de ellos (aunque son escasos los Equipos que cuentan con un/a fonoaudiólogo/a y menor aún el número de los que poseen un/a medico/a).

Asimismo, la Disposición avanza en la precisión de los objetivos de las intervenciones de los EOE. De esta manera, del conjunto de integrantes se espera: la participación activa

en la institución, generando oportunidades educativas junto al equipo de conducción y docentes; la orientación y sugerencias en las Reuniones de Equipo Escolar Básico²; la realización de entrevistas con la familia; la elaboración de registro de datos que recuperen las trayectorias escolares individuales y grupales; la producción de informes; la construcción de lazos con otras instituciones de la comunidad; la articulación entre las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades; la orientación al/la docente y al/la estudiante; la intervención, acompañamiento y apoyo a alumnxs con Proyecto de Inclusión Pedagógica; el abordaje de las situaciones desde la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; el diseño de proyectos de orientación para el trabajo; el acompañamiento a las personas que transitan su vida educativa en contextos de alta conflictividad social; la realización de proyectos tendientes al cuidado de la salud; el abordaje de la Educación Sexual Integral, entre otras.

Por su parte, un material elaborado y difundido mediante el Ministerio de Educación de la Nación (Greco; Alegre y Levaggi, 2014) hace alusión al enfoque de la Modalidad. Al respecto, sostiene que los Equipos de Orientación Escolar no pueden dejar de situarse en una *trama* organizacional/institucional, histórica, situada; y a la vez, no pueden dejar de pensar la *posición* de quien interviene –su particularidad en relación a otras posiciones– así como el o los *objetos de trabajo* que la ocupan.

En esta dirección, se continúa detallando algunas definiciones. Por una parte, se entiende que la *posición* de lxs

2 Las Reuniones de Equipo Escolar Básico son espacios de comunicación e intercambio entre todxs, en todos y cada uno de los niveles, con el objeto de establecer criterios acerca de temáticas que conciernen a lxs alumnxs y a las instituciones educativas. Los temas específicos a trabajar dependerán de las situaciones y necesidades de cada institución y de aquellxs que la componen. Deben ser realizadas con una frecuencia mínima de una vez por mes, en forma sistemática. Las REEB están conformadas por Directivxs, Docentes, Profesorxs, Equipos de Orientación Escolar de todas las instituciones y niveles del Sistema Educativo Provincial. Deben ser contempladas en el Plan de Trabajo de los EOE y en la agenda del Equipo Directivo, e incluidas en el Plan Educativo Institucional ya que forman parte de acciones compartidas por el conjunto de la comunidad educativa.

integrantes de un EOE supone un conjunto de movimientos y operaciones disímiles: componer y decidir; pensar, actuar y escuchar a quienes se hallan en otras posiciones, colaborar en fortalecerlas, ponerlas en relación, comprender lo que cada una necesita para hacer su trabajo y, simultáneamente, reunir todo esto, en torno a un proyecto educativo común. Por su parte, la noción de *trama* señala que no se trata de relaciones interindividuales, sino entre posiciones institucionales. Reconocer la trama amplía la mirada, pone en relación múltiples hilos, demanda reconocer espacios, tiempos, condiciones, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias vinculadas con la educación en cada contexto. Por último, sostiene que el *objeto de trabajo* de un Equipo no es un/a sujeto, ni tampoco una disciplina o conjunto de conocimientos cerrados sobre sí o una institución en sí misma. Por el contrario, requiere un trabajo de composición para poner en relación elementos diversos y a la vez recortar, acotar. También requiere un trabajo de mediaciones para poner a disposición de otros ese objeto de trabajo.

Por otro lado, de forma simultánea a los EOE, la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social cuenta con los “Equipos Interdisciplinarios Distritales”. Los mismos son dispositivos territoriales regulados por la Disposición 9/09 y se caracterizan por la perspectiva interdisciplinaria y el abordaje distrital; posibilitando el reconocimiento de los mismos como recursos indispensables para el afrontamiento de situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos (Martínez Reina, 2017). Los Equipos Interdisciplinarios Distritales están conformados por los *Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia* (EDIA), los *Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia* (EIPRI) y los *Centros de Orientación Familiar* (COF). Estos, de composición similar a los EOE, trabajan en articulación con los diversos integrantes de las instituciones educativas que, en general, no poseen EOE en su escuela.

A su vez, en el año 2010, se conforman en el ámbito

de la jurisdicción bonaerense los *Equipos Distritales de Inclusión* (EDI). La génesis de estos Equipos se encuentra ligada al Decreto N°1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional que crea la política social de la “Asignación Universal por Hijo para protección social”. Los Equipos Distritales de Inclusión se encuentran integrados por Orientador/a Educacional (OE) y Orientador/a Social (OS). El objetivo de estos consiste en promover la reinserción e ingreso de alumnos al sistema educativo y generar su permanencia a través de propuestas pedagógicas adecuadas. Este propósito se cumple en dos campos de intervención: lo comunitario y lo institucional educativo; se trata de una intervención socio-educativa en un recorte específico: las trayectorias educativas vulneradas. El abordaje integral de estas trayectorias vulneradas requiere de la articulación desde el sistema educativo con las organizaciones comunitarias y referentes barriales, junto con las familias y las propuestas institucionales y pedagógicas, para que las asignaciones de la política de protección social cumplan con su finalidad (Documento de Trabajo N°3/2010).

El carácter *distrital* de los diferentes equipos mencionados implica que la población y/o problemática específica en la que intervienen abarca la totalidad de los establecimientos educativos del área geográfica que comprende un distrito determinado. En el caso estudiado, se refiere al Partido de General Pueyrredón.

En términos generales, las normativas esbozadas, junto a factores como el marco ético político construido por cada profesión en determinado momento histórico, la particularidad de la institución, la singularidad de la comunidad, entre otros aspectos, moldeaban de manera global las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar en general y del Trabajo Social en particular. A la par, las definiciones contenidas en la Ley de Educación provincial constituían el horizonte de posibilidades de las intervenciones profesionales en el contexto de una *autonomía relativa* (Iamamoto, 1992).

No obstante, el 19 de junio de 2018 el gobierno de la

Provincia de Buenos Aires, mediante el director General de Cultura y Educación (DGCyE), Gabriel Sánchez Zinny y el director de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Santiago Fraga, sanciona la Resolución 1736/18. Uno de los aspectos centrales que establece es que *“los cargos que integran los Equipos de Orientación Escolar deberán considerarse a partir del dictado de la presente como Equipos Orientadores Escolares de Distrito (EOED)”* (DGCyE Resolución 1736/18, 2018). Esto significa que, además de la “escuela sede”, lxs profesionales de los Equipos pueden ser convocadxs a desempeñarse en otras instituciones educativas que no poseen EOE.

Entre los argumentos en que se apoya la normativa, se señala que la organización actual de los Equipos no responde necesariamente a las necesidades específicas y de la época en los diferentes niveles, volviendo poco equitativa la cobertura. Además, se agrega que, en el nivel de educación inicial, resulta prioritario contar con profesionales que puedan acompañar el desarrollo de lxs niñxs desde el inicio de su trayectoria escolar, considerando que la primera infancia resulta vital como período sensible del desarrollo. En esta línea, se afirma que la Dirección General de Cultura y Educación debe implementar las acciones correspondientes que garanticen la utilización eficiente y transparente de los “recursos humanos” especializados.

Particularmente, el “anexo único” de la Resolución sostiene que los Equipos de Orientación Escolar Distritales (EOED) prestan servicios con una dinámica particular que se distribuye distritalmente por ciclo escolar, en función de las necesidades de cobertura detectadas. Y asegura que el ordenamiento y pasaje administrativo de los Equipos de Orientación Escolar a efectos de su movilidad a equipos de distrito, conforme a las necesidades de cobertura detectadas, deberá efectuarse en forma gradual y progresiva. Luego prevé que para la asignación de los EOED se tendrá en cuenta el diagnóstico situacional que realicen lxs inspectorxs de la modalidad, de nivel, lxs jefxs distritales y regionales a través de los siguientes

indicadores: necesidades vinculadas a la detección primaria en el ámbito del nivel inicial (pobreza, subalimentación, padres adolescentes, nivel educativo de los padres como también la valoración de las posibilidades de intervención en el marco de acompañar a la familia con pautas de crianza y de desarrollo); necesidades relevadas vinculadas a dificultades en el curso de las trayectorias escolares de lxs alumnxs (ausentismo, fracaso, deserción, repitencia, bajo avance de aprendizaje, sobriedad); inequidad en la cobertura de los servicios; eficiencia en las intervenciones (posibilidad de generar conocimiento y experiencia al equipo que posibilite mayor especificidad en las intervenciones, frente a situaciones más complejas).

Otro cambio que establece la Resolución 1736/18, aunque no se encuentra precisamente detallado, refiere a la relación contractual del/la profesional de los EOE. La normativa, citando otras resoluciones (3367/05; 333/09; 1004/09), refiere a un desempeño “transversal” de los/as profesionales de los EOE teniendo “diferentes modos de incorporación del personal especializado dependiente de la Modalidad”. Esto genera una incógnita acerca de la pertenencia o no a la Planta Orgánico Funcional/ Analítica³ de los establecimientos educativos dejando entreabierto la posibilidad de formas de contratación precarias (monotributo; políticas socioeducativas; etc.) en el marco de un proceso de flexibilización laboral.

Por último, un punto sumamente controversial que

3 La POF es la Planta Orgánico Funcional de una escuela que se confecciona anualmente. De la POF se obtienen datos como el horario de funcionamiento del establecimiento, cantidad de divisiones, orientaciones; cantidad de alumnxs por año, orientación y turno; si se comparte el edificio o no; cantidad de divisiones, y cantidad de alumnxs en las mismas, discriminados en varones y mujeres; comparación de matrícula entre el año anterior y el corriente; los cargos que posee la escuela: cantidad y situación de revista. La POFA es la Planta Orgánico Funcional Analítica de una escuela. Allí no hay datos de alumnxs, sólo del personal docente. De la POFA se obtienen datos de lxs docentes como N° de documento, fecha de nacimiento, N° de foja, año de ingreso al establecimiento, cómo fue su ingreso (acto público, reubicación distrital, MAD, Acrecentamiento, etc.). Se confecciona una nómina del personal titular de espacios curriculares; el N° de CUPOF de los cargos y espacios curriculares.

plantea el Anexo Único es que los Equipos de Orientación Escolar “podrán cumplir sus funciones con uno o más miembros”. Es decir, asume que una persona puede conformar un equipo, lo cual constituye un contrasentido desde lo discursivo; contradice un conjunto de preceptos como la interdisciplina, la intersectorialidad y el reconocimiento de situaciones complejas y expone a lxs trabajadorxs a contextos de mayor aislamiento y precariedad.

Es importante aclarar que previo a la Resolución 1736/08 existía un número reducido de Equipos de Orientación Escolar de Distrito. Los mismos se desempeñaban de manera simultánea en distintas instituciones educativas que no contaban con un EOE quedando la asignación de escuela a criterio del/la inspector/a considerando situaciones de alta complejidad. Sin embargo, desde el punto de vista de lxs trabajadorxs de la educación, coexistían con el precepto referido a la creación de *un EOE por escuela* contemplado en la Ley de Educación provincial y reafirmado en las normativas vinculadas a la POF/POFA que consideran la solicitud de un Equipo de acuerdo a la matrícula de alumnxs. De esta forma, si bien la Ley N° 13.688 de Educación Provincial cuenta con definiciones que no han sido implementadas en su totalidad, hasta junio de 2018 se concebía que el punto referido a la existencia de un EOE por escuela constituía un objetivo a lograr.

Al respecto, existen datos que dan cuenta de un panorama general de la realidad de los EOE en la Provincia de Buenos Aires al momento de la Resolución. En este sentido, una entrevista realizada por Carbajal (2018) a la secretaria del área de Psicología de SUTEBA Herbón M. revela que la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social posee en toda la provincia más de 16.000 docentes de equipos. De ese total y de manera aproximada, 6.500 se desempeñan como orientadorxs educacionales y otros 6.500 como orientadorxs sociales; 2.700 son maestrxs recuperadorxs y orientadorxs del aprendizaje, 600 fonoaudiólogxs y 100 son doctorxs u orienta-

dorxs médicxs. Aún así, apenas se llega a cubrir la mitad de los establecimientos en los niveles de inicial, primaria, secundaria, profesionales y educación de jóvenes y adultos. El 48% de lxs alumnxs (la otra mitad) carece de atención. En este cuadro, la Resolución atenta contra la Ley de Educación Provincial aprobada en el año 2007 que dispone la creación de un EOE en todos los establecimientos educativos, la cual nunca terminó de implementarse.

Por otra parte, en septiembre de 2018 el gobierno provincial dicta la Resolución 2724/18 que cambia la estructura orgánica de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Particularmente, se suprime toda la estructura organizativa anterior para crear una propia. En ese marco, se constituye una Dirección Provincial de la Modalidad al interior de la cual funcionarían: dos Departamentos, uno administrativo y otro técnico; una dirección operativa de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; y una subdirección de “Clima Escolar y Pedagogía para la Diversidad”. A partir de esta nueva reestructuración se crea un conjunto de puestos para las distintas dependencias mencionadas.

Así, esta normativa acrecienta la estructura jerárquica de la Modalidad y se eleva al carácter de “Dirección” al interior del aparato administrativo del Estado de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, esto contrasta con la reducción y reorganización de personal de los EOE que pregona la Resolución 1736/18. Además, mediante la Resolución 2724/18 se elimina el Departamento de los Centros Educativos Complementarios (CEC)⁴ sin tener ningún lugar en la nueva estructura orgánica.

4 Los *Centros Educativos Complementarios* constituyen servicios educativos específicos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. El ideario que fundamenta la acción educativa de los C.E.C. incluye la apertura de espacios pedagógicos en donde lxs niñxs y jóvenes logren expandir los conocimientos, saberes socialmente productivos, experiencias y vivencias que han logrado construir en los espacios familiares, escolares y comunitarios y a través de los diversos canales de integración a la cultura. El C.E.C. representa también dentro de la estructura del Sistema Educativo Provincial un espacio de encuentro comunitario entre docentes, niñxs, jóvenes, familias, instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

Esta omisión puede ser interpretada de múltiples formas en cuanto al destino de estas instituciones.

Disputa en torno al proceso de trabajo: entre la productividad esperada y los fundamentos en el Trabajo Social

Como punto de partida del análisis se considera que el Trabajo Social se gesta y se desarrolla como profesión reconocida en la división social del trabajo, teniendo como telón de fondo el desarrollo capitalista industrial en la era de los monopolios y la expansión urbana. Este proceso es aprehendido bajo el ángulo de las nuevas clases sociales emergentes (la constitución y expansión del proletariado y de la burguesía industrial) y de las modificaciones verificadas en la composición de los grupos y fracciones de clases que comparten el poder del Estado en coyunturas históricas específicas. En este contexto, la profesión se institucionaliza dentro de la división capitalista del trabajo como partícipe en la implementación de políticas sociales específicas llevadas a cabo por organismos públicos y privados, inscriptos en el esfuerzo de la legitimación del poder de grupos y fracciones de las clases dominantes que controlan o tienen acceso al aparato estatal (Iamamoto, 1992).

Siguiendo esta línea, Guerra (2015) afirma que, constituyéndose en una labor socialmente útil que sirve sobre todo a la esfera de la reproducción social, el trabajo del/la trabajador/a social, posee su instrumentalidad vinculada a la forma de inserción que el orden burgués le atribuye en la división socio-técnica del trabajo. Desarrollando una tarea especializada, el/la trabajador/a social vende su fuerza de trabajo (y junto a ella un conjunto de procedimientos profesionales requeridos por el orden burgués, y como tal, instrumentales a él).

Este marco que remite a la génesis y desarrollo de la profesión aporta elementos centrales que permiten comprender

las peculiaridades, mutaciones y desafíos que enfrenta el Trabajo Social en determinado momento histórico y en cada espacio socio ocupacional particular. Asimismo, evidencia que la actuación del/la profesional se inserta en las contradicciones de intereses entre sectores y clases sociales. Al respecto:

Las condiciones que peculiarizan el ejercicio profesional son una concretización de la dinámica de las relaciones sociales vigentes en la sociedad, en determinadas coyunturas históricas. Como las clases sociales fundamentales y sus personajes sólo existen en relación, por la mutua mediación entre ellas, la actuación del Asistente Social es necesariamente polarizada por los intereses de tales clases, tendiendo a ser cooptada por aquéllos que tienen una posición dominante. Reproduce también, por la misma actividad, intereses contrapuestos que conviven en tensión. Responde tanto a demandas del capital como del trabajo y solo puede fortalecer uno u otro polo por la mediación de su opuesto. Participa tanto de los mecanismos de dominación y explotación como también, al mismo tiempo y por la misma actividad, da respuesta a las necesidades de sobrevivencia de las clases trabajadoras y de la reproducción del antagonismo en esos intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el móvil básico de la historia. Es a partir de esa comprensión que se puede establecer una estrategia profesional y política para fortalecer las metas del capital o del trabajo, pero no se puede excluirlas del contexto de la práctica profesional. (Iamamoto, 1992: 89)

En una línea similar, Guerra asocia la instrumentalidad del Trabajo Social a una determinada capacidad o propiedad que la profesión adquiere en su trayectoria socio-histórica, como resultado de la confrontación entre teleologías y causalidades. Con esto se refiere a las condiciones, capacidades y cualidades que la profesión va construyendo en la confrontación entre las condiciones objetivas y las posiciones teleológicas de sus agentes profesionales y de los agentes sociales que demandan el ejercicio

profesional; entre las respuestas profesionales y las demandas que son colocadas a la profesión, las que le atribuyen determinados significados y reconocimiento social (Guerra, 2015).

Por ese motivo, es posible comprender el proceso de trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de la provincia de Buenos Aires desde dos sentidos antagónicos que conviven en diferentes niveles de tensión. Este análisis tiene como punto de partida la premisa de que las modificaciones introducidas por las Resoluciones 1736/18 y 2724/18 profundizan en la intervención del Trabajo Social uno de los polos de la tensión entre clases sociales al representar un viraje en la manera de concebir al/la estudiante, a la realidad y al trabajo de lxs integrantes de los EOE. Particularmente, el reconocimiento de intervenciones interdisciplinarias pero desarrolladas por una sola persona; la intervención sólo en situaciones de urgencia; la exigencia de realizar acciones simultáneas en diversas instituciones educativas bajo las mismas condiciones laborales; la cuantificación de los resultados alcanzados; la optimización de los “recursos humanos”, entre otras, son cambios que alteran sustancialmente las condiciones y posibilidades de la intervención de los EOE en general y del Trabajo Social en particular.

En este contexto, se presenta, por un lado, la visión que, mediante nuevas disposiciones y resoluciones, pretende imponer determinadas características al proceso de trabajo de los EOE. Sobre esto, constituye fundamental recordar que la Resolución 1736/18 se propone los siguientes objetivos:

Mejorar la distribución de los equipos en función de poder atender a más estudiantes, optimizar el diagnóstico de las necesidades pedagógicas para lograr mayor asistencia, profundizar un enfoque preventivo y disponer la reasignación inmediata de los más de 200 equipos de excedencia. De esta manera, se resolverán problemas de inequidad: se procederá al fortalecimiento en el nivel inicial, para una mejor atención de la prevención en la primera infancia; se garantizará la atención en las escuelas sin superponer recursos.

(Resolución 1736, 2018, s/d)

Para lograrlo, la misma normativa considera que la distribución de los Equipos *“requiere adecuaciones para garantizar intervenciones especializadas que resulten estratégicas en términos educacionales”* pretendiendo volver más *“equitativa la cobertura”* (Resolución 1736, 2018, s/d). Además, sostiene que *“el trabajo de los equipos con disposición distrital posibilita la organización de la demanda de modo más ajustada a la urgencia y especificidad en todos los niveles”* (Resolución 1736, 2018, s/d). Y se vuelve a realizar puntual hincapié en los jardines de infantes y en la prioridad de la primera infancia.

En resumen, estas modificaciones tienen como resultado una nueva lógica en cuanto a la regulación del proceso de trabajo de los Equipos. En particular, el control respecto al tiempo y lugar de trabajo; la optimización de los *“recursos humanos”* y la medición de resultados de forma exclusivamente cuantitativa pretenden extender el criterio de productividad al ámbito de actuación de los EOE. Desde esta perspectiva, el proceso de trabajo es concebido desde las mismas lógicas que regulan el mercado.

En esta línea, resulta interesante introducir la idea vinculada al fordismo y el postfordismo como mecanismos que buscan no sólo racionalizar la producción en la fábrica sino también la vida familiar y comunitaria de lxs trabajadorxs así como las distintas áreas y agencias del Estado (Fraser, 2013). Desde esta óptica, la disciplina fordista y la flexibilización postfordista se constituirían en marcos generales de regulación de los distintos ámbitos de una sociedad determinada.

Es evidente, entonces, que las formas dominantes del sistema productivo y de su respectivo proceso de trabajo, en cada momento histórico, se gestan en la industria automotriz. Después, se propagan al sector industrial en general alcanzando a varias ramas del sector de servicios. En particular, el taylorismo-fordismo prevaleció en la industria a lo largo del siglo XX mientras que el toyotismo se instaura a partir de los años

setenta con la crisis estructural del capital y luego se expande hasta el presente (Antunes, 1995; 2013).

En este marco, es posible asimilar determinados patrones de estos modelos de producción, que emergen en la esfera fabril y tecnológica, al ámbito de la reproducción social, y en particular a la producción y reproducción de relaciones sociales en la que se inserta el Trabajo Social y los EOE.

Esto es así porque:

La reproducción de las relaciones sociales no se restringe a la reproducción de la fuerza viva de trabajo y de los medios objetivos de producción (instrumentos de producción y materias primas). La noción de reproducción los engloba, en tanto elementos sustanciales del proceso de trabajo, pero también los sobrepasa. No se trata sólo de la reproducción material en su sentido amplio, abarcando producción, consumo, distribución e intercambio de mercancías. Se refiere a la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción en su globalidad, involucrando también la reproducción de la producción espiritual, esto es, de las formas de conciencia social: jurídicas, religiosas, artísticas o filosóficas, a través de las cuales se toma conciencia de los cambios ocurridos en las condiciones materiales de producción. (Iamamoto, 1997: 86)

En este cuadro, el proceso de reificación de las relaciones sociales, peculiar al orden burgués y que se irradia de la universalización de la mercancía, responde, entre otras cosas, a la extensión de la racionalidad humana analítica al dominio de las relaciones sociales (Netto, 2015). Entonces, las personas pasan a percibirse y relacionarse entre sí como cosas, objetos y medios de realización de las finalidades de los otros seres humanos, éstos, poseedores del capital (Guerra, 2015).

En consecuencia, es posible afirmar que la nueva regulación del proceso de trabajo de los Equipos opera bajo una *racionalidad formal abstracta*. La misma, puesta en el proceso de trabajo en el orden burgués, produce la mercantilización de

las relaciones sociales; la cosificación de los hombres y las mujeres. Esta razón instrumental es subjetivista y formalista; se coloca entre la adecuación de medios y fines y en la adecuación con los modos de alcanzar los fines; es una *racionalidad subordinada y funcional*: subordinada al alcance de los fines particulares, de los resultados inmediatos, y funcional a las estructuras. A la vez, se constituye en un conjunto de actividades, en un conjunto de funciones, sin que importe, ni la corrección de los medios, ni la legitimidad de los fines. Por eso es funcional al capital. Somete los atributos de las cosas a sus aspectos cuantitativos; se limita a garantizar la eficacia y la eficiencia. La razón instrumental instaure relaciones basadas en el cálculo racional y en la racionalidad manipuladora; rompe con medios democráticos, con las elecciones y con las finalidades colectivas (Guerra, 2015).

De esta manera, se vuelve evidente que los cambios ocurridos en la Modalidad y en el trabajo de los Equipos profundizan la racionalidad formal abstracta en las lógicas desde las cuales se concibe y enmarca el proceso de trabajo de lxs distintxs profesionales. Esta racionalidad, mediante la clase gobernante, se impone de forma dominante no sólo en lxs que intervienen en dicho proceso, sino también en lxs distintxs agentes del espacio socio ocupacional alcanzando a los sectores y/o clases sociales involucradas en el trabajo. Esto puede comprenderse mejor al considerar que:

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. (...) Los individuos que forman la clase dominante (...) en

cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión, y, por tanto, entre otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulan la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean, por ello mismo, las ideas dominantes de la época. (Marx y Engels, 2010: 61)

El resultado alarmante consiste en el refuerzo y profundización de estrategias profesionales pensadas y desplegadas de acuerdo a la racionalidad que se impone de forma dominante. Desde ese lugar se emplean como procedimientos la distinción, la clasificación, la descomposición de conjuntos en sus partes, con énfasis en las inferencias por vía deductiva y mediante modelos de carácter lógico matemático. El entendimiento es puesto como un modo operativo de la razón, que no critica los contenidos de los materiales sobre los que incide, sino que confiere relevancia a sus dimensiones formales (Netto, 2015).

Por otro lado, el estudio e identificación de esta racionalidad hegemónica en el espacio socio ocupacional particular presenta el potencial de crear, simultáneamente, espacios de resistencia y de lucha. De esta manera, en el alcance que surge de captar la función social que el Trabajo Social representa como profesional de la coerción y del consenso reside la posibilidad de lxs trabajadorxs sociales, en conjunto con el resto de lxs asalariadxs, de resistir a la racionalidad hegemónica (Guerra, 2015).

Desde allí se comienza a divisar el camino para retornar a una razón substantiva y emancipadora entendida como la que va hacia los fines universalistas, hacia los valores socio-céntricos; como la que se pregunta sobre el “por qué” y las implicaciones acerca de las elecciones de los medios y el establecimiento de las finalidades. Esta razón, por su substrato ontológico materialista, fundada por y en la praxis, tiene en la perspectiva de la totalidad su categoría central. Como categoría objetiva la totalidad está presente en cualquier realidad, independiente del sujeto. Como categoría intelectualiva, permite

a la razón superar el plano de la inmediaticidad (apariencia), en búsqueda de la esencia (Guerra, 2015).

La lucha de los Equipos de Orientación Escolar: tensiones y desafíos del proceso de organización colectiva

El contenido y la forma en que se sanciona la Resolución N°1736 el día 19 de junio de 2018 encontró importantes resistencias y acciones de rechazo en el ámbito de la provincia de Buenos Aires en general y específicamente en la ciudad de Mar del Plata.

Al respecto, el día 21 de junio, dos días después de la Resolución, la conducción de SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires) del Partido de General Pueyrredón realiza una convocatoria a integrantes de los Equipos de Orientación Escolar en el espacio del gremio. En ese encuentro participan una importante cantidad de compañeras que, en su mayoría, se desempeñaban en los EOE en dependencias provinciales. También, en menor medida, se encontraban allí compañeras asalariadas del ámbito municipal, del sector privado y trabajadoras desocupadas que aún no habían ingresado al sistema educativo. En este marco, la reunión es coordinada desde el sindicato local, a saber, el Secretario General y la Secretaria General Adjunta.

En ese encuentro se lee en conjunto la reciente normativa. Luego se desarrollan distintas intervenciones de varias de las presentes que, de diferentes maneras, expresan su opinión, análisis e indignación con las consecuencias de este nuevo ajuste a la escuela pública que en esta ocasión ataca directamente a los EOE. En síntesis, todxs lxs participantes coincidían en un punto: *EL RECHAZO A LA RESOLUCIÓN 1736/18*. A su vez, la conducción del sindicato entrega a las presentes copias de la medida

5 Este apartado ha sido elaborado a partir de diferentes escritos producidos por las compañeras de la Comisión de Educación del Colegio de Trabajadorxs Sociales Distrito Mar del Plata y mediante comunicados y volantes de SUTEBA, la MULTICOLOR y otros gremios del ámbito educativo.

y un comunicado de SUTEBA en el que expresan su negativa a un área más del recorte en educación. También informan que, en articulación con los gremios que componen el FUDB (Frente de Unidad Docente Bonaerense)⁶, se encontraba coordinado la realización de un petitorio para exigir la derogación de la Resolución; que la misma quede sin efecto y que se cumpla con la Ley Provincial de Educación, en particular el artículo que establece la existencia de un EOE en cada escuela de la provincia de Buenos Aires. En consecuencia, la mayoría de las participantes se dispuso a reunir las adhesiones necesarias en los establecimientos de pertenencia para fortalecer el reclamo.

Por otro lado, en la misma reunión, se informa que el día 26 de junio (fecha en que deberían ser presentados los petitorios) se realizaría una jornada amplia de debate y definición de acciones colectivas contra el ajuste a los EOE con todos los gremios que articulan en el FUDB, el “Sindicato de Trabajadores Municipales” (STM) de la ciudad e integrantes de los Equipos.

Ese encuentro es coordinado por los sindicatos y asisten representantes de agrupaciones docentes que articulan en la Multicolor⁷ (“Roberto Santoro”; “Tribuna Docente”; “Azul y Blanca”; “Trabajadores de Base”; entre otras) y participa el Colegio de Trabajadores Sociales distrito Mar del Plata. Lo más destacable es que asiste una importantísima cantidad de integrantes de Equipos, especialmente aquellxs que cumplen los roles de orientadorxs sociales y educacionales.

La apertura del plenario es realizada por la conducción de SUTEBA y posteriormente toma la palabra cada unx de lxs representantes de los otros sindicatos del FUDB y del

6 El Frente de Unidad Docente Bonaerense (FUDB) es una herramienta de coordinación en la lucha docente conformada por seis gremios -AMET-FEB-SUTEBA-UDO-CBA-UDA-SADOP- que busca articular acciones en defensa de la educación pública en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

7 La Lista Multicolor (Frente Único para la Recuperación Sindical) es un amplio frente antiburocrático basado en la organización democrática y la lucha de lxs docentes. Surge a partir de un acuerdo político-sindical entre las principales fuerzas políticas que actúan en los gremios de base que forman parte de la CTA.

STM. Posteriormente intervienen los abogados del FUDB quienes recientemente habían confeccionado la impugnación administrativa de la Resolución. Ellos explican los alcances de la misma y lo definen como un acto que debe ser acompañado de otras acciones de protesta. Paralelamente, se da a conocer el pedido de informe que redactó el bloque de la oposición de la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.

Luego se utiliza la modalidad de “lista de oradores” para organizar la gran cantidad de participantes. Se realizan numerosos y diversos análisis de las implicancias de la normativa, así como también se exponen distintas propuestas de acción sindical (paro; jornadas de difusión; marcha de antorchas, etc.).

Hacia el final de la reunión se pone a consideración a través del voto la propuesta realizada por la conducción de SUTEBA y el FUDB: la “marcha de antorchas” para el día viernes 29 de junio. Acción que se impone sobre las otras iniciativas realizadas y que se desarrolla con alcance provincial previa coordinación de las diferentes conducciones del gremio docente mayoritario en la provincia de Buenos Aires.

La medida de protesta definida se lleva a cabo en frente a la Catedral ubicada en la zona céntrica de Mar del Plata. Participan los diversos gremios, organizaciones e integrantes de los EOE. *Ese día, un grupo de compañeras que desempeñaban distintos roles en los Equipos y que venían participando de las convocatorias realizadas por la conducción de SUTEBA se encontraron e intercambiaron en referencia al proceso de lucha que venían transitando. Varias de ellas percibían la necesidad de gestar un espacio de encuentro donde poder expresarse y considerar las distintas alternativas para resolver el mejor camino a seguir y dar continuidad al proceso de lucha. Con este objetivo, se convoca a lxs integrantes de los EOE en sus diferentes roles; a directorxs y docentes; a los gremios; a las distintas agrupaciones y a todxs lxs que quisieran acompañar este reclamo. Es por ello que se lanza una convocatoria ampliada para el día 2 de julio en el espacio del Colegio de Trabajadorxs Sociales de la ciudad.*

A partir de entonces se conforma un grupo de muje-

res que logra sostener semanalmente el espacio de encuentro para definir líneas de acción con el objetivo de rechazar la Resolución. La misma es entendida como un deterioro simultáneo en la condición como trabajadorxs y también en los procesos de trabajo desempeñados. De la misma manera, las integrantes del nuevo espacio, coincidían en que esta disposición atentaba contra los EOE como una faceta más del profundo ajuste de las políticas implementadas por la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, en la totalidad de la educación pública y por el presidente del país, Mauricio Macri, en el conjunto de las políticas de Estado. Si bien en cada ámbito las políticas de recorte a la educación se expresaron de una manera particular (educación artística; bachilleratos; salarios; escuelas técnicas; etc.), en todos los casos conducían a lo mismo: el desfinanciamiento y abandono estatal del sistema de educación pública.

En referencia a la modalidad de funcionamiento, las reuniones en el Colegio de Trabajadorxs Sociales eran ampliamente difundidas tendiendo a generar un espacio interdisciplinario, amplio y abierto a trabajadorxs docentes de distintos niveles (inicial, primaria, secundaria, adultos) y modalidades (educación física, especial, etc.) de la educación y de distintas jurisdicciones (municipal, provincial, privado).

En el transcurso de los meses el espacio se logró consolidar constituyéndose en un lugar fundamental de debate y acción gremial de los EOE en particular y de la educación en general. Por ello, desde el mes de diciembre de 2018 continuó como parte de la Comisión de Educación del Colegio de Trabajadorxs Sociales para dar batalla en múltiples sentidos: en el conjunto de acciones que constituyen la lucha gremial; en la formación profesional; en la generación de debates específicos por rol y/o por escuela; en la realización de plenarios y espacios de intercambio entre compañerxs, docentes y directivos. En ese marco, los ejes generales abordados desde la Comisión implican: las condiciones de trabajo; las prácticas cotidianas de di-

ferentes profesionales de EOE en las instituciones educativas y las instancias de formación.

En todo el proceso de organización mencionado, diversas acciones de rebelión lograron ser desarrolladas tales como manifestaciones callejeras; abrazos solidarios y/o actividades por escuela y comunidad; acciones de visibilización y escrache a los funcionarios responsables de la Resolución; reuniones; escritos y comunicados de difusión; participación en asambleas por la educación; debates y asambleas en las escuelas de pertenencia; intercambio con compañerxs de otras regiones como Balcarce, Tandil y General Alvarado.

Varias de estas intervenciones se desarrollaron en articulación con la conducción de SUTEBA; otras en coordinación con la asamblea de educación que se conforma desde el espacio de la Multicolor; y otras tantas a partir de los procesos de vinculación entre lxs trabajadorxs de la educación y lxs estudiantes de cada institución en particular. En todas las acciones se pretendía, cuando era posible, la unidad de los distintos sectores de la clase trabajadora del ámbito educativo.

En resumen, la lucha de los EOE descrita brevemente, conllevó un proceso de organización colectiva consolidándose una nueva forma de desarrollo de la acción sindical. Es decir, por un lado, establece una diferenciación con las estructuras sindicales tradicionales y por otro, se desarrolla mediante un sector colegiado y, por tanto, corporativo de una de las profesiones afectadas pero que, sin embargo, se conforma con diferentes trabajadorxs de la educación.

Es necesario remitirse a la génesis y desarrollo del sindicalismo docente en el país para dar cuenta que nace asociado a los preceptos de participación, cooperación y ayuda mutua en el marco de un movimiento que cuestiona la escuela tradicional para comenzar a gestar la “Escuela Nueva” y las primeras acciones sindicales. En la Argentina, esta tendencia comenzó a gestarse muy vinculada al nacimiento del gremialismo de lxs trabajadorxs de la educación. Nacida del corazón del

mutualismo y luego vinculada al anarquismo y especialmente al socialismo, la actividad sindical docente fue creciendo en las primeras décadas del siglo XX. En 1912 Julio Barcos y Leonilda Barrancos entre otros, realizaron una huelga, probablemente la primera de la historia del sector en el país. En 1917 estalló la huelga de maestrxs en Mendoza, el primer movimiento de fuerza nacional de lxs docentes que fue acompañado por el conjunto de la clase obrera (Puiggrós, 2003).

En otro aspecto, es posible visualizar que el proceso de lucha de los Equipos atraviesa diversas controversias vinculadas a la *tensión existente entre docente/profesional/ trabajador-a*⁸. Estas categorías contradictorias conviven simultáneamente en la propia autopercepción de las integrantes de los EOE, prevaleciendo unas sobre otras en distintos momentos, pero destacándose en el proceso de organización la condición de trabajadorxs en la defensa como clase y en la lucha por el derecho universal a una educación pública y gratuita. Sin embargo, la polémica referida se manifestó en el inicio a través de miradas que sólo referían a las consecuencias de la Resolución en lxs niñxs y adolescentes que conforman las escuelas, señalando en un plano secundario la precariedad laboral a la que se subsumía a lxs integrantes del espacio. A la par, la tensión docente/profesional/trabajador-a se encontró reforzada por el lugar dónde definir la acción colectiva: sindicato o colegio profesional, debiendo realizar esfuerzos para superar esta dicotomía.

Para esclarecer este punto, es interesante señalar que diversos autores (Roca; Sandoval; Lombardo; Valdevenito, 2012) al abordar las experiencias de organización de Trabajadorxs Sociales en distintos espacios socio ocupacionales en el país, mencionan la tensión entre trabajador/a y profesional. En esta línea abordan la temática de distintas maneras y coinciden en destacar que es necesario hacer el esfuerzo intelectual de salir de las “miradas” personales, para situarse en todo momento

8 Esta tensión es mencionada en un documento realizado por el Colegio de Asistentes y Trabajadorxs Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

como trabajadorxs. Nuestra calificación laboral es profesional, pero no dejamos de ser alguien más que vende su fuerza de trabajo y, por lo tanto, expuesta a todas las presiones que puede sufrir o no cualquier trabajador/a. La forma histórica que lxs trabajadorxs han encontrado para no dejarse avasallar han sido primero las organizaciones por oficios, mutuales, cooperativas, etc., y luego los sindicatos. Nuestro país se caracteriza por poseer gremios de rama (estatales, metalúrgicos, de la alimentación, docentes, etc.) y eso implica un gran potencial a la hora de definir medidas. Los colegios profesionales como los de Trabajadorxs Sociales, Psicólogxs y profesionales similares no poseen herramientas legales ni organizativas comparables y es necesario que exista un trabajo complementario entre estas dos instancias (Roca, Sandoval y Lombardo, 2012).

El deterioro de las condiciones de trabajo en el ámbito de la educación

El avance de las políticas de ajuste en la educación pública en general y en los Equipos de Orientación Escolar en particular, produjo nuevas configuraciones al espacio socio ocupacional del conjunto de lxs trabajadorxs del sector. En esta línea, en lo que sigue se considerará las peculiaridades de estos cambios en lxs profesionales de Trabajo Social que conforman los EOE en el ámbito educativo provincial.

En principio, el ataque que afectó a los EOE no puede dejar de concebirse como parte de un conjunto de políticas de ajuste del gobierno de la provincia de Buenos Aires. Estas medidas han sido implementadas en distintos momentos del período comprendido en este artículo considerando aisladamente diversas áreas y/o niveles del sector. Sin embargo, es posible sostener que durante el año 2018 se concentran los mayores ajustes que atentan directamente contra la educación como derecho universal.

Precisamente, a principios de 2018 se cierran los bachilleratos de adultxs y se los reemplaza por “aulas de aceleración”; la educación técnica es atacada al igual que la artística; lo mismo sucede con los EOE; los problemas de infraestructura (mantenimiento y refacción de escuelas) se agudizan llegando al extremo de provocar la muerte de dos trabajadorxs; las condiciones de estudio se vuelven más precarias (sin calefacción, vidrios rotos, etc.) y la ausencia de mantenimiento genera problemas permanentes en cada institución. Esta realidad es atravesada durante ese año por una importante pérdida del poder adquisitivo de lxs trabajadorxs caracterizada por salarios cada vez más alejados de los índices inflacionarios que desemboca en una realidad alarmante: la imposibilidad durante todo el año de llegar a un acuerdo en torno a las paritarias. Además, este cuadro se agudiza al tener en cuenta que cada una de estas medidas se sancionaron y ejecutaron de manera arbitraria y unilateral sin considerar los espacios de cogestión y de representación sindical no sólo para la discusión salarial sino también para la definición de la política educativa.

Este es el contexto más amplio que permite comprender los cambios introducidos en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Y permitirá, a su vez, detenerse en las particularidades y nuevas configuraciones del trabajo que se comienzan a desarrollar luego de las normativas que afectan a los EOE.

En primer lugar, como se indicó, los Equipos se conforman de manera interdisciplinaria; no obstante, el rol de “Orientador/a Social” constituye uno de los más afectados. Esta situación podría comprenderse mediante la recuperación de la génesis y el desarrollo del Trabajo Social y las contradicciones de clase en las que se inserta el ejercicio profesional (Iamamoto, 1992). De esta manera, puede comprenderse la necesidad por parte de lxs profesionales de Trabajo Social de explicitar un posicionamiento constante en relación a la delimitación del espacio socio ocupacional particular.

En esta línea, un estudio sobre condiciones de trabajo (Castrogiovani; Simonotto y Viedma, 2016) muestra que un porcentaje importante de profesionales realizan tareas por fuera de las incumbencias profesionales destacándose, como principal caracterización de la misma, la realización de tareas administrativas. Esto ocurre en una tensión entre las leyes de ejercicio profesional, las exigencias del personal jerárquico (director/a; juez/a; supervisor/a) y del espacio de trabajo y el posicionamiento profesional.

Si bien lo señalado constituye el marco general que configura el espacio de trabajo de la profesión previo al ajuste a los EOE, la Resolución 1736/18 representa un *proceso de profundización de la tensión de intereses contrapuestos entre sectores y clases sociales*. En esta línea, claramente la normativa encarna y reproduce los intereses de la clase dominante. En este caso, mediante la clase gobernante siendo, al mismo tiempo, materializados en los lugares de trabajo por aquellxs que reproducen de distintas maneras la mirada hegemónica. Así es posible encontrar actores institucionales que aceptan y están dispuestxs a reproducir esta nueva modalidad de trabajo.

El resultado del proceso señalado para el Trabajo Social es la necesidad por parte del/la profesional de reforzar de manera casi constante la delimitación de su espacio de trabajo y de su posicionamiento. Y esto, para lxs trabajadorxs que no se encuentran contenidxs en una organización colectiva, se realiza en plena soledad y con mayor grado de vulnerabilidad. Por otra parte, ese encuadre del trabajo en lo cotidiano se realiza desde una concepción ético política que conlleva una forma determinada de pensar al Trabajo Social.

En segundo lugar, la Resolución avanza en una pérdida de la autonomía relativa (Iamamoto, 1997) de lxs profesionales. Varios autores que ubican la génesis de la profesión en la división sociotécnica del trabajo, vinculada a la ejecución terminal y segmentada de las políticas sociales, reconocen la posibilidad de un cierto margen de maniobra y de libertad en el

ejercicio de las funciones institucionales. De este modo:

La práctica profesional es la resultante de la historia, y al mismo tiempo, producto teórico-práctico de los agentes que a ésta se dedican. Ya que en los diversos momentos coyunturales la correlación de fuerzas entre las clases y grupos sociales establece los límites y las posibilidades en que se puede mover el profesional, las respuestas de éste no son meros reflejos ni son unívocas. Son mediatizadas por las características incorporadas por la profesión en su trayectoria histórica, las cuales van atribuyendo un papel peculiar a esa profesión en el mercado de trabajo. Tales respuestas están todavía condicionadas por la capacidad de análisis de la realidad y por la opción política de los Asistentes Sociales, como ciudadanos y como profesionales, frente a la lucha por la hegemonía entre las clases sociales que se perfilan en cada coyuntura (...) Aprender el movimiento contradictorio de la práctica profesional como actividad socialmente determinada por las condiciones histórico-coyunturales, reconociendo que éstas son mediatizadas por las respuestas dadas por el colectivo profesional (dentro de los límites establecidos por la propia realidad), es condición básica para aprender el perfil y las posibilidades del Servicio Social hoy, las nuevas perspectivas del espacio profesional. (Iamamoto, 1997: 189)

Lo que define el espacio profesional es la conjugación de esos factores contradictorios. Esto supone aprenderlos como un producto esencialmente histórico, resultante: a) del nivel de lucha por la hegemonía que se establece entre las clases fundamentales y sus respectivas alianzas, que tiene derivaciones en las políticas sociales del Estado, en las organizaciones institucionales que las implementan, tanto a nivel organizacional como de movilización popular, entre otros aspectos; b) del tipo de respuestas teórico-prácticas, encargadas del contenido político, efectuadas por el colectivo profesional (Iamamoto, 1998).

También es central el aporte de Lukács (2004) en relación al sentido privilegiado que le otorga al trabajo como posición teleológica. Al respecto, sostiene que todo proceso teleológico implica la posición de un fin y con ello, una conciencia que pone fines. En consecuencia, esto significa que la conciencia inicia, a través del acto de posición, un proceso real, precisamente el proceso teleológico. La posición tiene aquí un carácter inevitablemente ontológico. La concepción teleológica de la naturaleza y la historia no significa meramente que ambos poseen una finalidad, que se hallan orientados a un fin, sino también que su existencia, su movimiento -tanto como proceso total como en el plano del detalle- deben tener un autor consciente (Lukács, 2004).

Si bien Lukács se refiere al trabajo concreto (Marx, 1975), lo anterior resulta interesante para considerar e identificar los espacios en los que el proceso de establecer finalidades tiene lugar en un contexto de mayor libertad o de mayores condicionamientos.

En esta dirección, hasta el año 2018 existía una configuración del trabajo de los Equipos que condicionaba las intervenciones de determinada manera. No obstante, a partir de la Resolución, el proceso de toma de decisiones y de definición del lugar, del tiempo y de la elección de determinada estrategia de intervención se encuentra mayormente cercenado. Como resultado, el/la profesional posee menor control del proceso de trabajo por él/ella desarrollado y se vuelve más ajeno al mismo.

En tercer lugar, como se mencionó en apartados anteriores, los cambios introducidos en la Modalidad reproducen prácticas basadas en una razón instrumental (Guerra, 2015). De esta manera, los instrumentos y/o medios de trabajo tienden a ser concebidos de manera aislada sin interesar el proceso teleológico que conduce a una determinada finalidad. Tampoco interesan los resultados del trabajo mediados por un proceso, sino que se valora la respuesta inmediata a la urgencia.

En suma, la multifunción de tareas y exigencias; la res-

puesta a las urgencias; la necesidad de considerar múltiples realidades de forma simultánea; la gran dificultad de generar procesos y pensar intervenciones en las distintas instituciones en las que se inserta el/la “orientador/a social” por el mismo cargo (mayor trabajo en menor tiempo); la auto exigencia cuando se pretende generar esos procesos a pesar de todo (disyuntiva entre el posicionamiento ético político como profesionales y el posicionamiento como trabajadorxs), así como el riesgo de la auto exigencia, constituyen algunos factores que caracterizan a los EOE en este período. Como contracara a esta dura realidad, las resistencias y luchas del colectivo profesional concebidas como parte de las acciones de rebelión del conjunto de lxs trabajadorxs, resultan centrales para generar y construir otras alternativas de trabajo y de vida. En este marco general, como resistencia a políticas públicas nefastas que atentan contra la educación. se inserta la creación de un espacio inédito de debate, formación y lucha como la Comisión de Educación del Colegio de Trabajadorxs Sociales. Como un aporte más al conjunto de las luchas sociales.

Referencia bibliográfica

Antunes, R. (1995). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Brasil, Cortez Editora.

_____ (2013). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires, Ediciones Herramientas.

Carbajal, V. (2018). *Des-orientación en las escuelas*. Recuperado de <http://www.lapulseada.com.ar/des-orientacion-en-las-escuelas/>

Castrogiovani, N., Simonotto, E. Y Viedma, G. (2016). *La precariedad de nuestras vidas. Pensando el Trabajo Social desde sus condiciones de trabajo* artículo presentado en “III Foro Latinoamericano de Trabajo Social”. La Plata.

Comunicación Conjunta N° 1/08. *Puntuaciones acerca de Reuniones de*

- Equipo Escolar Básico (REEB)*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, año 2008.
- Comunicación N° 4/16 Los EDI y los dispositivos de intervención. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, año 2016.
- Disposición N°09/09. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, año 2008.
- Disposición N°76/08. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, año 2008.
- Documento de trabajo N°3 Acerca de algunas líneas de trabajo para los Equipos Distritales de Inclusión. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, año 2010.
- Fraser, N. (2003). ¿De la disciplina hacia la flexibilización?: releendo a Foucault bajo la sombra de la globalización en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales 46 (187).
- Greco, M. B., Alegre, S. Y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*, Ministerio de Educación de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Guerra, Y. (2015). *Instrumentalidad del proceso de trabajo y Trabajo Social* en “Trabajo Social: Fundamentos y contemporaneidad”. La Plata, Colección Debates en Trabajo Social del Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Iamamoto, M. V. (1997). *Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Brasil, Cortez Editora.
- Ley N° 13688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, año 2007.
- Lukács, G. (2004). *Ontología del ser social. El trabajo*. Buenos Aires, Ediciones Herramientas.
- Mallardi, M., Martínez Reina, M. Y González, M. (2015). *Condiciones de empleo y ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires* en Colección Digital “Temas en agenda II”, Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos

Aires.

- Martínez Reina, M. (2017). *El Trabajo Social en los Equipos Interdisciplinarios Distritales del ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires (2002-2017)* en Colección Digital “Intercambios VII”, Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos Aires.
- Marx, K. Y Engels, F. (2010). *La Ideología alemana*. Buenos Aires, Nuestra América Editorial.
- Netto, J. P. (2015). *Razón, ontología y praxis* en “Trabajo, ontología y ciencia. Aportes necesarios en la batalla de ideas contemporáneas” VVAA. La Plata, Editorial Dynamis.
- Puiggrós, A. (2015). *La fundación del debate pedagógico* en “Qué pasó con la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente”. Buenos Aires, Galerna.
- Resolución sobre la conformación y distribución de los Equipos de Orientación Escolar. (2018). Recuperado de <http://www.abc.gov.ar/resolucion-equipos-de-orientacion-escolar>
- Resolución N° 1736/18- Anexo único. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, año 2018.
- Resolución 2724/18 Dirección General de Cultura y Educación, año 2018.
- Resoluciones N° 333/09 y N° 1004/09. Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires. Año 2009.
- Resolución 3367/05 Planta Orgánico Funcional, Anexo VIII. Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, año 2005.
- Roca, S., Sandoval, M. Á. Y Lombardo, J. (2012). *Elementos para el análisis del proceso de trabajo de los trabajadores sociales en Neuquén* en “Trabajo Social y mundo de trabajo: Reivindicaciones laborales y condiciones de la intervención” VVAA, compilado por Siede, María Virginia. La Plata, Colección Debates en Trabajo Social del Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Valdevenito, M. (2012). *Condiciones laborales de trabajadores sociales en el Poder Judicial de Neuquén* en “Trabajo Social y mundo de trabajo: Reivindicaciones laborales y condiciones de la intervención” VVAA, compilado por Siede, María Virginia. La Plata, Colección

Debates en Trabajo Social del Colegio de Trabajadores Sociales
de la Provincia de Buenos Aires.

El Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar: Problematicando la demanda institucional

Alejandra Cecilia Carreño¹
Graciela Jimena López Baptista²

De los equipos de orientación escolar en la Ciudad de Buenos Aires

En primer lugar, tomando en consideración que el presente artículo se refiere al ejercicio profesional del trabajo social en el área educativa específicamente en la Ciudad

-
- 1 Profesora de nivel inicial. Lic. en Trabajo Social y Profesora de nivel medio y superior en Trabajo Social (UBA). Cursando la Especialización de Gestión de políticas para la Infancia y la Adolescencia (UNTREF). Desarrollo profesional en el ámbito educativo formal e informal desde el año 2004, en diversas funciones y niveles. Actualmente, ejerce su labor como integrante de equipos de orientación escolar del distrito 15 y EOE Media en Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y se desempeña como profesora en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. alejandracarreño@hotmail.com
 - 2 Lic. Trabajo Social, Perito Social en el ámbito Judicial. Cursando el Profesorado de nivel medio y superior en Trabajo Social (UBA). Desarrollo de la profesión en Programas Sociales de Niñez, Ong`s, prácticas de concurrencia en salud y en el sistema educativo como Trabajadora Social en Gabinete Interdisciplinario del área de especial. Actualmente se desempeña como integrante del Equipo de Orientación Escolar del distrito 15, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. graciela jimena.lopez@gmail.com

de Buenos Autónoma de Aires (CABA), es menester realizar algunas aclaraciones en torno a la organización propia que adquiere dicho ejercicio.

Para el abordaje de las situaciones problemáticas que se presentan en las escuelas porteñas, existen equipos interdisciplinarios que se encargan de construir junto con la comunidad educativa estrategias posibles de intervención. Entre ellos se encuentran los Equipos de Orientación Escolar (EOE).

En la actualidad los EOE dependen de la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad. Es un dispositivo de intervención externo a las instituciones educativas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires, desde el año 1984.

Los EOE en CABA están integrados por psicólogos, psicopedagogos y trabajadorxs sociales. Estos equipos orientan, apoyan y asesoran al conjunto de la comunidad educativa de los niveles inicial y primario. Actualmente existen 21 de ellos distribuidos teniendo cada uno a su cargo el trabajo con las instituciones educativas de cada distrito escolar. Coexisten con otros equipos de orientación y asistencia, que se denominan EOE Media y ASE (Asistencia Socioeducativa), los cuales se orientan a la atención del nivel secundario y educación de adultos.

Ante diversas situaciones que requieren acompañamiento, los EOE implementan intervenciones directas e indirectas, a nivel institucional a través de acciones grupales e individuales. Tienen a su cargo la articulación con el área de Educación Especial para favorecer la inclusión de trayectorias diversas, solicitando personal de apoyo a la integración para que trabajen en forma individual o grupal mediante propuestas pedagógicas. Asimismo, se llevan a cabo vinculaciones con otros organismos para la intervención de situaciones de presunta vulneración de derechos (Consejo de Derechos Niños, Niñas y Adolescentes, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Salud, Juzgados, etc.).

La intervención de los EOE de inicial y primaria se encuentra suscrita a un distrito escolar particular, por lo que cada equipo brinda apoyo a los jardines y primarias de un espacio geográfico delimitado, lo que conlleva también articulaciones con las supervisiones escolares de la jurisdicción correspondiente.

Otro dato importante a señalar en torno a la forma de trabajo de los EOE, es que cada equipo tiene una sede propia donde se realizan reuniones y otras actividades. A diferencia de lo que sucede con los EOE en provincia de Buenos Aires (PBA) o equipos interdisciplinarios de las escuelas de educación especial de CABA, el lugar de trabajo se asienta en la sede del equipo y no en una escuela en particular. Los integrantes de cada uno acuerdan la distribución de los jardines y escuelas del distrito de los cuales serán referentes, y llevan a cabo el trabajo con cada institución generalmente en pareja de profesionales. La cantidad de instituciones educativas en relación al número de profesionales que integran los EOE genera que cada uno sea referente en no menos de 5 instituciones aproximadamente por turno en el que trabaja.

Del pedido de intervención a la construcción de la situación problemática

Las instituciones educativas envían al equipo un informe escrito que relata la información necesaria para formalizar el pedido de intervención. No obstante, en la práctica, es a través de los encuentros que mantienen los referentes con los equipos directivos de los jardines y escuelas que se verbalizan las demandas institucionales.

En un primer momento la demanda aparece como necesidad a cubrir y, en ocasiones, en calidad de urgencia. Toma forma de un pedido de ayuda frente a una situación conflictiva que genera malestar, preocupación o impotencia a una o más personas que integran la comunidad educativa. Este “pedido”

habitualmente es elaborado por lxs docentes y directivos y en menor medida por las familias, que transmiten a la escuela la necesidad de algún recurso material o de orientación profesional por alguna situación individual o familiar concreta.

Las demandas que llegan al EOE engloban una amplia de gama de situaciones que se enuncian en general como problema individual o familiar: del niño que no se adapta al jardín o a la escuela, que presenta conductas disruptivas, que tiene problemas de aprendizaje o vinculares, que se presume que tiene dificultades al interior de su familia o que es víctima de algún tipo de maltrato o abandono.

Se observa que tanto la individualización del “caso-problema” como la inmediatez en el pedido de respuestas desde la urgencia, suelen ser características habituales en esas demandas iniciales hacia el EOE. A partir de ellas, donde se explicita una lectura de la realidad generalmente fragmentada y simplificada, es que el equipo se propone avanzar en la problematización de cada situación.

Se avanza en la construcción de la situación problemática y se constituye en una instancia superadora en la medida que se reconocen las múltiples aristas y se abre la situación de intervención en toda su complejidad. Al superar el nivel de inmediatez y con el posterior análisis desde esta mirada integral, las líneas de acción que se planifican cobran sentido y valor.

Con el objeto de reflexionar en torno al proceso de intervención, seleccionamos tres situaciones que fueron abordadas por el equipo del que formamos parte e ilustran diversas demandas contextos institucionales determinados. Nos permiten relatar algunos modos en los que se resignifican esos pedidos y cómo se lleva a cabo la co-construcción de situaciones problemáticas. Tomar estas experiencias, nos posibilitan también señalar las limitaciones que se presentan en los procesos de intervención como las acciones y estrategias que los enriquecen.

De “la sospecha de maltrato” al “la concepción de niñx como sujeto”

La situación a relatar sucedió en una sala perteneciente a un Jardín de Infantes Nucleado (JIN), que se denomina de tal modo por reunir secciones ubicadas en diferentes establecimientos coordinados por un equipo de conducción itinerante. Funciona en la planta baja de un edificio compartido con una escuela primaria y particularmente no se encuentra presente la conducción del JIN. Cuenta con dos salas de 4 y 5 años, cuatro docentes en total y una maestra celadora como auxiliar. Es de jornada completa y cada sala está integrada por 10 niñxs en promedio, la mayoría viven cerca y otrxs tantxs viven en PBA.

El equipo de conducción solicita la presencia del EOE por sospecha que una niña esté viviendo situaciones de maltrato, lo comunica a través del e-mail y refiere que presenta lastimaduras y rasguños, que vienen siendo frecuentes y que, si bien habían llamado a la familia para comunicar tal situación, estiman que no ha sido atendida en un centro de salud.

El equipo de orientación establece un día para reunir al equipo directivo y a las docentes que observan a la niña en la cotidianidad escolar, en la reunión las docentes manifiestan que la familia no presentó constancias de atención médica y que la pequeña continúa con heridas visibles. Se indica entonces llamar a la guardia de abogados³ para seguir el protocolo de actuación determinado para este tipo de situaciones⁴. Al día siguiente, la directora se comunica a la guardia y le indica comunicarse al Sistema de Atención Médica de Emergencia

3 La guardia jurídica es un dispositivo de atención telefónica del Consejo de los Derechos de niñas, niños y adolescentes.

4 En el año 2016, por Resolución N° 1 de firma conjunta entre el Ministerio de Educación y el Consejo de los Derechos de niñas, niños y adolescentes se aprobó el denominado “Procedimiento de actuación conjunta en caso de detección de presunto caso de maltrato infantojuvenil o recepción comunicación y/o denuncias en la materia, en establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

(SAME) y trasladarla al hospital más cercano.

En la guardia del hospital, la niña es atendida por el equipo médico, acompañada por la directora de la escuela. Allí refiere que se cayó varias veces y el doctor le pide a quien estaba junto a ella que llame a la familia, para lo que en principio ésta última se niega. Aduce que si la pequeña se encuentra en la guardia del hospital deben ser ellxs quienes debieran informar. Estos “desencuentros”, por así llamarlos, son habituales en este tipo de situaciones. Por un lado, si bien el protocolo de actuación indica responsabilidades en torno a cómo proceder en estos casos, en la práctica no se verbalizan y se favorecen estos “grises” sobre “quién hace cada cosa” o termina resolviendo la escuela, lo que en realidad corresponde a otro organismo, en este caso el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CDNNyA)⁵.

Mientras la niña se queda en la guardia del hospital, la directora vuelve al jardín para el horario de salida de lxs niñxs y se encuentra con la madre de la nena. Momento en que queda expuesta la situación de no aviso a la familia con anticipación, por lo cual influye negativamente en la predisposición de la progenitora a poder aceptar otros modos de acercamiento y produce un quiebre del vínculo escuela-familia. Esta escena luego es retomada por el EOE para conversar con el jardín dado que se considera una acción a revisar y tomar en cuenta para otras situaciones.

Desde el EOE, al tomar conocimiento de la intervención del hospital, se contacta con el servicio social del mismo y con lxs profesionales que la atendieron y junto a lo actuado desde el jardín, se elabora un informe de articulación que es presentado al CDNNyA para su posterior seguimiento conjunto. Es importante resaltar que la intervención del EOE no se limita a la elaboración de un documento para informar

5 Es el organismo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires encargado de promover, proteger y garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de la Ciudad. Fue creado en 1998 por la Ley 114 de la Ciudad y aplica los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

al organismo de protección lo sucedido, sino que se pretende bajo la idea de corresponsabilidad, acompañar conjuntamente a la niña y construir un vínculo con la familia que favorezca el acceso a sus derechos.

En el proceso de intervención, nos enfocamos en varios aspectos que consideramos centrales para trabajar institucionalmente y en los que necesariamente la directora y docentes de la niña debían participar. Surgieron en las reuniones subsiguientes la necesidad de mostrarse más cercanos a la madre de la pequeña y evitar la mirada de control y acusatoria en torno a lo sucedido.

Por la situación concreta y el modo de relación que establece habitualmente la directora con las familias “que salen de su estándar”, era necesario planificar actividades en pos de construir ese vínculo con la madre. La idea no era que se vinculen desde el lugar del “deber ser” sino propiciar espacios de encuentros, actividades relacionadas a la salud en el jardín u otras propuestas “amigables” que pudieran convocar desde otra perspectiva. La familia es un actor fundamental en la comunidad educativa, en la cual es propicio se fomente la participación para construir una relación que sea sostén en el proceso de aprendizaje de lxs niñxs.

También se reflexionó conjuntamente sobre la importancia de la mirada puesta en la niña y que el jardín constituya un lugar de pertenencia y referencia para ella. La pequeña mostró cambios positivos en relación a un principio cuando se observaba retraída. Las heridas que eran naturalizadas comenzaron a ser verbalizadas por ella y reconocidas como algo “que duele o molesta”. Incluso en una ocasión le pidió a la directora si la acompañaba nuevamente al hospital. Fue visto esto como algo positivo en tanto el hospital también apareció como un lugar de referencia para la nena, lo que en la medida que se favorezca ese acercamiento se posibilitará también el acceso a la salud.

De las “conductas disruptivas” y “no poder contenerlo” al “armado de una red”

En esta situación se hará mención a dos escuelas primarias del mismo barrio (las denominaremos escuela A y B), que reciben población que vive cerca a dichos establecimientos y del Barrio Mitre, zona que se caracteriza por viviendas e infraestructura precaria. Poseen características similares en términos edilicios, su oferta horaria es jornada simple en ambos turnos y los grados tienen entre 8 y 12 alumnxs. En ambas, trabaja una maestra de apoyo⁶.

A principio de año, se incorpora un niño en la escuela A en primer grado con escasa y discontinua asistencia previa en nivel inicial. El mismo, vive en un hogar convivencial y luego de unas semanas se muda a convivir con la referente afectiva, aspirante a guarda con fines adoptivos.

El pedido de intervención es mencionado por la supervisora del nivel primario que plantea que el chico presenta “conductas disruptivas” en la escuela. Esta noción se utiliza comúnmente al referir que esas conductas irrumpen en el cotidiano “esperable” del escenario áulico. La directora en una reunión plantea que la docente de grado no puede contenerlo ya que no permanecía dentro del aula o tenía actitudes violentas hacia lxs otrxs. Se acudió a la maestra de apoyo para que trabajara con él en un espacio individual, pero si bien al comienzo parecía ser una buena estrategia, comenzó a tener las mismas actitudes hacia ella, llegando a rasguñar o tirar objetos. Otra de las respuestas ensayadas por la escuela, frente a la imposibilidad de no “poder contenerlo”, era llamar a su referente para que lo retirara.

Frente a la demanda institucional de qué hacer con el niño y su conducta, nuestra intervención se enfoca en propiciar un espacio de diálogo con los docentes y directivos para reflexionar en torno a las miradas sobre “el problema”, así en

6 Lxs maestrxs de apoyo pedagógico son coordinados por los Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI) pertenecientes a la modalidad de Educación Especial. Brindan atención en escuelas comunes.

la intervención se comienza a armar la trama de la situación en contexto. Era necesario comprender las reacciones del chico en su singularidad e historia personal. Nos preguntamos acerca de la observación de las docentes, que veían a la referente dejando al nene llorando en la entrada del establecimiento educativo. Y que no se cuestionaban eso, sino que hacían continuos llamados por las conductas del niño pidiendo a la referente afectiva para retirar al niño del colegio. Esta cuestión, limitaba la posibilidad de trabajar de un modo distinto, ya que producía un mayor enojo en la referente, dado que manifestaba se encontraba en horario laboral.

Se mantuvo una entrevista con la madre adoptante con el objeto de trabajar la relación escuela-familia, propiciando una instancia de diálogo no desde la “falta”, sino desde el acompañamiento y construcción de posibilidades de estar en la escuela. Se le explicó que el niño estaba en un proceso de adaptación por ser una escuela nueva y que llevaría su tiempo, a su vez la señora manifestó sus necesidades, que no recibió ayuda para acompañar su proceso de adopción, que había cosas que no podía sostener y que estaba pensando dejar el proceso. En esta circunstancia se orientó pedir asesoramiento para padres adoptivos, acerca de cómo vincularse con el pequeño, ya que era notable que tenía un vínculo frágil. Luego, pasado unos días, la directora del hogar manifiesta en la escuela que la referente del chico se arrepintió de continuar el proceso de adopción y dado que él no quería volver a esa escuela, deciden conjuntamente el pase a otro colegio cercano.

Cuando el niño ingresó a la Escuela B reaccionó del mismo modo y el establecimiento también, llamando en este caso a la directora del hogar para que lo retirara y luego decidieron que asistiera con una adecuación horaria. Señalamos que reducir el horario en que asiste no constituye de por sí una estrategia si no se acompaña de una propuesta individualizada. Se conversó que, en la medida que se fuera adaptando, se iría extendiendo el horario de asistencia.

Se observa una resistencia en la reunión con el equipo directivo, ya que éste manifiesta que el horario acordado no está siendo respetado. Ante la postura que se ve como rígida, es imprescindible buscar los intersticios en la intervención que no generen actitudes de oposición, sino de trabajo conjunto ofreciendo propuestas. De esta manera, se les indica que sería necesario elaborar un circuito de actividades para que el niño pueda sostener las iniciativas del grado un mayor tiempo, ya que deben tener presente que lxs operadorxs del hogar manifestaron a la escuela que, al tener a cargo otrxs niñxs, no siempre se llegaría a horario. En una ocasión la operadora tardó demasiado según la escuela y que no lo lleve si no podía cumplir esas condiciones. El desafío es entonces dar lugar a visibilizar los diferentes actores institucionales que sostienen la trayectoria escolar, para el armado de un dispositivo que dé cuenta de los recursos materiales y simbólicos que tienen para alojar al niño en el ámbito escolar.

La operadora informó a la directora del hogar, quien se comunicó con la escuela refiriendo que no podía impedir el ingreso del niño, y pedía hablar con el equipo de orientación. En este sentido, el EOE manifestó a la conducción de la escuela que no podía negarle el ingreso y se acordó una reunión con lxs profesionales del Hogar tratantes para acordar objetivos comunes para acompañar y sostener al chico. En dicho encuentro, comentaron que la situación traumática vivida por el nene en torno al rechazo por parte de la referente afectiva que decidió no adoptarlo, le generó mayor angustia y frustración. A su vez, los días que tenía cita con el psiquiatra y/o citas con el equipo de adopciones del Juzgado, eran vividos con mayor carga emocional por lo que se acordó que esos días faltaría a la escuela para aliviarlo.

En la contraposición entre la escuela y el hogar, se observa dos concepciones de necesidad distintas: la escuela se posiciona desde una mirada de control hacia el cumplimiento de un acuerdo, pero el hogar lo hace desde la necesidad

en términos de derecho, reclamando el acceso a la educación como garantía del Estado mediante las instituciones educativas. Y cómo esta diferencia de miradas repercute muchas veces en las vivencias de los niños y niñas, si se seguía excluyendo al chico de los espacios sociales se restringía las posibilidades de construcción de identidad y apropiación de los espacios de participación (Carballeda, 2010: 13).

El EOE conversó con la escuela para contarles sobre la reunión mantenida y los acuerdos logrados. No obstante, el clima de tensión entre el hogar y el colegio continuó en aumento, ya que el equipo de conducción se mantuvo inflexible con los horarios acordados previamente.

Se convocó al equipo que coordina a lxs maestrxs de apoyo para pensar en conjunto propuestas pedagógicas inclusivas que enriquezcan las experiencias escolares del niño y tengan en cuenta su singularidad. Con el tiempo, el pequeño pudo construir un vínculo afectivo con la docente de grado y de apoyo, se pudo observar una participación en actividades e incluso se pensó en ampliar el horario de adecuación del principio.

A partir de lo observado en la trayectoria del niño, el EOE continuó trabajando articuladamente con los profesionales tratantes lo que permitió generar una red de contención del chico. Se pudo prever que enfrentaría un nuevo cambio de maestra de grado y el abordaje conjunto fue positivo ya que se anticipó y acompañó desde los diferentes equipos.

Del “problema de aprendizaje” al “acompañamiento de su trayectoria”

Es importante caracterizar el contexto institucional en el que se desarrolla esta situación. La escuela primaria funciona en ambos turnos y lxs niñxs asisten en jornada completa. Se encuentra ubicada en zona norte, cerca de una estación de tren, la población que concurre en su mayoría reside en PBA y

son familias que tienen trabajos por el sector mencionado. Los grados tienen grupos numerosos, las aulas de los años de primaria están en planta baja con patio central y las de tecnología y plástica están en un piso intermedio. Asimismo, en el primer piso, comparte establecimiento con un Jardín Nucleado, un aula de primer grado, un aula de reunión de padres y una oficina de trabajo de maestra de apoyo.

El equipo directivo y docente tiene experiencia en abordar numerosas situaciones complejas en la escuela y se caracterizan por realizar un buen acompañamiento de lxs niñxs y sus familias. En comparación con otras escuelas del distrito, recibe una mayor cantidad de chicxs que requieren algún tipo de dispositivo específico para su inclusión. Desde el 2013 en CABA se reglamenta el desempeño de personal del ámbito privado que se incorpora bajo la figura de Acompañante Personal no Docente (APND) para alumnxs con discapacidad incluidos en escuelas comunes. Este profesional externo al sistema educativo formal, es solicitado por la familia de a través de un trámite con su obra social y cubierto por la misma. Sin embargo, el ingreso a un establecimiento educativo debe ser autorizado por la Supervisión del nivel. La función de los APND está orientada al apoyo del/a alumnx en la organización de su aprendizaje y participación, contribuyendo a alcanzar los objetivos de integración y su progresiva autonomía, no llevando a cabo la función docente. Cuando hay un APND en la escuela, el EOE siempre es informado para que realice el seguimiento periódico del proyecto de integración.

Tomaremos la situación particular de un niño que conoce el EOE desde su ingreso en primer grado debido a las dificultades de aprendizaje mencionadas por la escuela. El EOE orienta a la familia consultar con el pediatra ya que la misma no tenía registro de las dificultades que tenía en el colegio. Desde primer grado poco a poco consultaron con profesionales por derivación de su pediatra. Esto tomó varios años y dieron con un diagnóstico inesperado para la familia y desde entonces comenzó

para el chico su proceso de acompañamiento con profesionales tratantes, tramitación de CUD e incorporación de un APND.

Desde el equipo de orientación se toma las situaciones de dificultades de aprendizaje, como la demanda de la escuela, pero trabaja en pos de la inclusión buscando diferentes modos de abordaje. En un principio se comienza a conocer al niño y la situación familiar, escolar y de salud. Así, en caso que tuviera alguna cuestión de salud que abordar desde otra instancia y que se arribara al conocimiento de una discapacidad, la ley de Educación Nacional 26.206, garantiza que la institución escolar habilite todos los medios para el sostén de su trayectoria e incorpore todos los medios necesarios para su acompañamiento.

Cuando el niño está en cuarto grado, desde la escuela se observa que se muestra desganado y poco participativo. En un primer momento de la intervención, se procura realizar observaciones áulicas y conversar con lxs docentes, quienes plantearon que las dificultades de integración grupal se explicaban porque lxs compañerxs no entendían los comportamientos que él. Les parecía extraño el modo en que se expresaba, tenía comportamientos que llamaban la atención del grupo, por esto se pretende trabajar la comprensión y respeto de su condición. El EOE sugiere abordar las cuestiones grupales con la incorporación de un Equipo denominado Equipo de Promoción de Vínculos saludables (EPVS) que se especializa en el abordaje de la convivencia en el aula.

En la presente situación, no se nombra el diagnóstico que se arribó desde salud porque a veces en el proceso de inclusión con acompañamiento se asocia la idea de lo diferente como una “falencia”. Entonces se comenzó a construir la situación problemática desde la idea de posibilidades de acceso, en pos de quitar barreras que estuvieran limitando o imposibilitando su desarrollo escolar, poniendo de esta manera en evidencia la naturalización de lo normal, y propiciando la convivencia en la diversidad.

A su vez, el EOE continuó reuniéndose con la madre y

acompañándola. En las entrevistas describió su propio proceso de aceptación, que no sabía cómo tratar con su hijo y que lxs profesionales pudieron ayudarle a entenderlo, consecuentemente pudo compartir tiempo y comunicarse mejor. En esta instancia, el acompañar a la familia en su propio proceso también fortalece la contención en sus diferentes áreas social-afectivo-emocional, brindando mayor seguridad de apoyo en su referente más próximo.

Los aportes del EOE desde la intervención con la familia y profesionales posibilitó la elaboración de nuevas propuestas pedagógicas. Desde la escuela se convocó a lxs maestras de apoyo quienes elaboraron modos de actividades grupales que incluyeran los intereses del niño, se abrieron espacios de participación y, si bien se adecuaron los modos de cómo lleva los contenidos, pudo seguir los temas hasta su quinto grado.

Luego se comenzó a observar qué cuestiones abstractas de aspectos sociales y de proceso en las materias exactas le costaba comprender, se trabajó con la APND y equipo de profesionales tratantes para elaborar formas de trabajo autónomo que pudiera realizar. Además, desde sexto grado se apuntará a trabajar con el niño y la familia la continuidad en su trayectoria en el sistema educativo.

A modo de síntesis

Las tres experiencias relatadas se inscriben en contextos institucionales diferentes que presentan realidades concretas diversas. Fue necesario para cada una explicar brevemente algo del entorno que se presenta como nuestro escenario de intervención: en él “interactúan -conflictivamente- diferentes sujetos (individuales, grupales, comunitarios) con experiencias, historias, intereses, posiciones particulares” (Cavalleri, 2008: 44).

Las diferentes situaciones tienen en común que comienzan con una demanda institucional que llega al equipo y va

cambiando en el proceso de intervención al construir conjuntamente con los actores institucionales la situación problemática real que se refleja en la cotidianidad escolar. A su vez, permite abrir caminos posibles a la inclusión, de ahí que la demanda sea el acto fundador de la intervención y en el proceso de la intervención misma, implique la elucidación de la complejidad del problema (Carballeda, 2012: 99-100).

En el salto del “caso-problema”, la demanda enunciada como un recorte, una percepción de que “algo no está bien” a la problematización y la apertura a pensar en término de “situación problemática” es sumamente enriquecedor contar con la mirada interdisciplinar. Cada profesión aborda y profundiza una arista de la situación que posibilita la complementariedad.

En el abordaje de las situaciones, se destaca la articulación con otras instituciones y profesionales tratantes, que, si bien no forman parte de la comunidad escolar, constituye el armado de una red de contención que posibilita la consecución de objetivos comunes, y aportan al bienestar y desarrollo de lxs niñxs en su vida cotidiana.

El reflexionar sobre nuestras prácticas profesionales, genera aportes para cuestionarnos las formas instituidas del sistema escolar, posibilitando modos de actuación que sean respetuosos de los derechos de los niños y niñas, y posibilite la transformación de las miradas rígidas. Es menester crear espacios instituyentes, generar cambios desde ese contexto institucional en el que se inscriben nuestras prácticas y que constituye uno de los ámbitos por los que transitan las vidas de nuestros niñxs.

En lo que refiere a nuestro trabajo y nuestro rol como trabajadoras sociales en el ejercicio profesional dentro de los equipos de orientación escolar, el aporte desde la disciplina creemos que fue apareciendo a lo largo de este escrito que nos posibilitó la reflexión. Lxs trabajadorxs sociales tenemos mucho para decir y mucho sabemos sobre el análisis de la realidad desde una mirada integral, sobre la elaboración de estrategias colectivas que no pierdan de vista el respeto por los derechos

y la capacidad de autonomía de las personas, sobre la generación de redes y el trabajo en equipo y sobre el reconocimiento y respeto del otro como un ser con historia y un presente.

Referencia bibliográfica

- Carballeda, A. (2010). *La intervención social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales*. Trabajo Social UNAM VI N°1, Ciudad de México.
- _____ (2012). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós, Buenos Aires.
- Cavalleri, M. S. (2008). *Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas* en: Compartiendo Notas. El trabajo social en la contemporaneidad. Ediciones de la UNLa, Lanús.
- Hofferlen, G. Y La Fico Guzzo, S. (2016). *Inclusión, Educación y Futuro, cinco años de Apoyo Escolar y Acompañamiento Educativo*. Eudeba, Ciudad de Buenos Aires.

Los Equipos Interdisciplinarios Distritales desde sus narrativas

Claudia Patricia Sarión¹
Marta Lidia Del Giorgio²
Patricia Andrea Jaime³

Los equipos distritales desde sus narrativas

La intención del presente trabajo es poder re visitar la mirada en los modos que la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo toma sentido.

-
- 1 Lic. en Trabajo Social. Matrícula Profesional N° 9355. Maestra especializada en Educación Inicial. Integrante del Equipo Interdisciplinario Distrital de Primera Infancia (E.I.Pr.I.) y del Equipo de Orientación Escolar del Jardín de Infantes Municipal N° 3. Docente de la U.N.M.D.P en la carrera de Trabajo Social. Mail: claudiasarion@gmail.com
 - 2 Lic. en Trabajo Social. Matrícula Profesional N° 8228. Profesora para la Enseñanza Primaria. Integrante del Equipo Interdisciplinario Distrital C.O.F.(Centro de Orientación Familiar) y del Equipo de Orientación Escolar del Jardín de Infantes Municipal N°13.Mail: delgiorgiomarta@gmail.com
 - 3 Esp. en Orientación Vocacional y Educativa. Postítulo de Políticas Socioeducativas y Formación Docente. Lic. en Trabajo Social. Matrícula Profesional N° 9045. Integrante del Equipo Interdisciplinario Distrital C.O.F. (Centro de Orientación Familiar) y del Equipo de Orientación Escolar del Jardín Municipal N°6. patricia-jaime1972@gmail.com

Convencidas de que el camino en la búsqueda de otras respuestas no puede encontrarse sino es a través de la reflexión compartida, del replanteo de las prácticas y de los modelos de intervención, transformándose en interacción constante; emprendimos esta construcción.

Creemos oportuno realizar, por medio de las **narrativas/s de la intervención** desde los Equipos Interdisciplinarios Distritales que abordan **la diada “Escuela- Familia”**, la puesta en juego de algunos conceptos claves para reflexionar e interpretar las instituciones, los discursos, las representaciones sociales, lo que se grita y lo que se silencia.

Las situaciones de escritura narrativa sobre prácticas de intervención, significa un acercamiento a la compleja y, a la vez, estimulante realidad a la vida cotidiana de los/as Trabajadores/as Sociales dentro de los Equipos Interdisciplinarios Distritales en el Partido de General Pueyrredón; pertenecientes a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Los Equipos Interdisciplinarios Distritales son dispositivos territoriales que impactan en el campo educativo distrital e intervienen afrontando situaciones de alta complejidad psico-socio educativa en las comunidades escolares y sus contextos (Resolución 721/18 Dirección de PCyPS).

Encontramos en las narrativas un medio para contar la experiencia de intervención, pero a su vez un fin en sí mismo ya que éstas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros/as mismos/as y para los/as otros/as, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la realidad escolar.

Los relatos escritos recorren la experiencia de intervención. reflejan lo que sucedió en ese camino, quien/es acompañó/acompañaron en ese trayecto, cuántas dudas, incertidumbres y espec-

tativas se llevaban en esa mochila o se cargaban en sus hombros.

Silvia Duschatzky (2010) en “Escuelas en Escenas” nos invita a hacernos esta pregunta:

¿Podemos pensar la escuela como un acontecer de escenas? Cuando relatamos, cuando narramos escenas, no buscamos decir qué es una escuela, sino pensar cómo se la habita. ¿El relato de una escena, su testimonio, da cuenta de los modos en que es transitada y los efectos que se producen en este tránsito? (p. 11-12)

Una escena sugiere modos de existencia en condiciones singulares. ¿Qué buscamos entonces en las escenas? Leer y aprovechar su capacidad de producir a partir de un acontecimiento que nos afecta, nos concierne, nos con-mueve.

En las escenas que describen las narrativas encontramos historias de perplejidades, de trayectos educativos de “baja intensidad”⁴, dolorosas, que interpelan los límites de la ética, de ausencias docentes y familiares, modos de decir que acompañan la exclusión, intervenciones que expresan búsquedas creativas con inventivas, otras cristalizadas, relatos que reflejan siempre una trama vincular.

Las relatorías desandan la experiencia, van hablar de uno mismo y de otros, van a contar historias escolares.

En este sentido es que compartimos tres narrativas, entre muchas otras que podríamos elegir de las intervenciones como Trabajadores Sociales en el ámbito educativo, que hacen referencia a temáticas como: *inclusión educativa, vulnerabilidad social, representaciones sociales y familiares, y al sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niñas /Niños y Adolescentes*⁵.

4 Gabriel Kessler: *En su libro Sociología del Delito. Amateur*. Emplea la noción de escolaridad de baja intensidad, para referirse a la situación de jóvenes escolarizados/as que desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. Estar en la escuela sin estar.

5 Narrativas Extraídas de: “*La intervención de los Equipos de Orientación Escolar*”. *Encuentro de réplica de Capacitación de narrativas*. (2014) M. Levin, C. García, C. Sarión.

Título: De una mamá que “no sabía firmar” ... y de una escuela que “no sabía leer”

Contexto

El jardín se encuentra ubicado a 25 km del casco urbano. Es una zona rural de quintas con población proveniente de las provincias del norte o de origen boliviano convocados a habitar este territorio por la actividad productiva del lugar. Las únicas instituciones que hay en el paraje son la Escuela Primaria y el Jardín, el Estado se hace cuerpo en estas instituciones educativas.

Relato

Somos convocadas como Equipo Distrital, la demanda parte del jardín, en la figura de la Directora. Indicaba su preocupación respecto a la situación de abandono de un niño de cuatro años: mal alimentado, sucio, la ropa mojada, sin firmar el cuaderno de comunicaciones e incertidumbre sobre la actividad laboral de la mamá. La escena se repite, la familia bajo sospecha.

Nos acercamos al domicilio. Recorrimos dos kilómetros por ruta. La vivienda se encontraba dentro de un sector de quintas.

Era un día nublado, había llovido, saltamos charcos, la madre nos recibe amablemente y entramos a su hogar de barro y chapa. ¿Qué nos dice esa casa? Encontramos un ambiente precario, pero que aloja un tendal improvisado cerca de la salamandra para que seque la ropa y una joven mujer que da pinceladas de su historia. Provenía de Santiago del Estero, sola con sus hijos buscando mejores condiciones de trabajo, vino a Mar del Plata y, conocedora del trabajo duro, se instaló en la zona de quintas, allí trabajaba 12 hs. Diarias: “Por lo menos aquí veo a mis hijos todos los días, cuando baja el sol nos encontramos todos. En Santiago me tenía que ir a hacer la cosecha a Tucumán por tres meses y a mis hijos me los criaba mi madre”.

No hacía falta preguntar que no sabía leer y escribir, que

algunas notas se las leía la vecina, que sus otros hijos no estaban totalmente alfabetizados para poder ayudarla.

Los/as niños/as iban a la escuela primaria con sus compañeros/as, sorteando charcos camino hacia la ruta. Los hermanos, mayores almorzaban en la Escuela Primaria ¿Por qué no acudía el pequeño al comedor escolar que concurren sus hermanos/as?

Su nombre era Rosa, pero ni el dibujo de esas letras se había animado a hacer, le escribimos su nombre en un papel con imprenta mayúscula y ella lo pego en la heladera, colocando allí lo que se atesora, que no hay que olvidar. Esta escena nos conmovió.

Luego de orientar y clarificar aspectos sobre ayuda social, educativa y políticas de estado existentes, nos despedimos llevándonos preguntas: ¿Podremos transmitir a la institución la voz de estas culturas comunitarias, de estos modos de existencias en condiciones singulares? ¿Cómo transmitir en la institución educativa e instalar prácticas de reconocimiento de quién es el otro?

Estas preguntas nos movilizaron a pensar acciones tendientes a problematizar la complejidad de las organizaciones familiares que se presentan en nuestras instituciones públicas.

Cuando no se propicia la posibilidad de encuentro con las familias, el malestar aumenta, la familia se estigmatiza, la escuela queda libre de culpa y cargo.

El contacto en domicilio con la mamá permitió que podamos transmitir nuestra mirada sobre la situación. El niño comenzó a asistir al comedor con sus hermanos, la Directora abrió un espacio de diálogo para que esto sea posible.

La mirada que se tiene sobre las familias proporciona determinadas respuestas institucionales, poder reflexionar sobre esto, es lo que da lugar al trabajo conjunto.

Articulamos con el Equipo Distrital “Centro de Orientación Familiar” (COF) organizando dos encuentros con directivos de los cincuenta jardines del Distrito. Entonces, abordamos: las nuevas organizaciones familiares, campo de tensión entre cultura familiar y cultura de crianza, dramatización de

situaciones problemáticas recurrentes entre institución y familias (trabajo en pequeños grupos), relatos de experiencias positivas de trabajo articulado entre ambas instituciones.

La respuesta de los directivos fue buena ante la propuesta de trabajo con cierto grado de rigidez en algunos casos y nivel de queja en otros. La supuesta soledad de las instituciones y falta de marco legal que proteja a los distintos actores por presuntas denuncias, corrió el eje de discusión, pero la misma dinámica grupal alineó la tarea hacia los objetivos planteados. La presencia de los/las Inspectores de Nivel y Modalidad favoreció para dar respuesta a las demandas planteadas.

En un segundo tramo, el Equipo Técnico EIPRI (Equipo Interdisciplinario por la Primera Infancia) se propuso trabajar en los Jardines que implementan proyectos institucionales de ESI (Educación Sexual Integral) bajo el nombre de “Mejor hablar de ciertas cosas”. Se llevaron a cabo encuentros con familias, abriendo espacios de reflexión y formación para ellas. De los cincuenta jardines del distrito solo tres convocaron al Equipo Distrital para la jornada de trabajo.

Asistieron madres mayoritariamente, abuelos/as y algunos padres con alto nivel de participación. El clima de diálogo con las familias fue sumamente alentador en las tres instituciones. Se utilizaron juegos grupales, lluvia de ideas con la consigna ¿Qué es sexualidad?, proyección de cortos del Canal Encuentro que sirvieron como disparadores, relacionados con la temática: “Familias”, “Extra Virgen”, “ESI en la escuela”, utilización y entrega de la revista de Educación Sexual Integral para charlar en familia. El Equipo Técnico evalúa continuar el trabajo con las familias sobre ESI ¿Se generará la demanda desde los jardines? ¿Y si no lo hicieran?

Las mesas de participación con las familias sobre ESI, sin duda, fueron las más efectivas. El lugar donde las familias puedan plantear sus dudas, su posicionamiento, su interés en la temática debe ser en las instituciones educativas.

Estas prácticas colectivas como Equipo Distrital nos gene-

raron ansiedades y temores. Conocer como grupo de trabajo las fortalezas y debilidades de cada una permitió trabajar en equipo.

La historia de Rosa representativa de tantas otras nos movilizó de una manera singular.

Ella levantó su mano para despedirnos, el auto se alejaba, no hay duda había tierra fértil para el encuentro familia- escuela, Rosa lo hizo posible.

c.s.

Título: “De una vuelta a la escuela”

Contexto

A través de un trabajo intersectorial, un efector de Niñez solicita al Equipo Distrital una vacante para una adolescente que se encuentra sin escolaridad desde hace dos años a cargo de una cuidadora.

Relato

Era un día lluvioso y frío, recorreremos más de 5 km desde el centro de la ciudad para entrevistarnos y conocer a Macarena luego de acordar la visita domiciliaria. Es una pequeña habitación con baño, con una ventana desde donde una gata llora para poder entrar.

Macarena es una adolescente, de cara sonriente, pelo moreno como el agua de un arroyo, que brilla con el reflejo del sol. Se encuentra con su cuidadora desde hace dos años, cuando decide irse de un hogar convivencial, donde residía con su hermano menor, al que extraña profundamente al igual que a su mamá. Según nos cuentan, ella estaba llorando en una plaza cuando conoce a Juana su cuidadora. Se encuentran juntas a partir de allí.

Macarena fue una niña atravesada por varios sufrimien-

tos, su madre era adicta con un profundo deterioro en su salud mental. Ella y su hermano transitan la escuela primaria estando institucionalizados. Ambos son otorgados en adopción y esta fracasa al tiempo, su hermano queda nuevamente en un hogar y ella se va.

Uno podría pensar ¿cuántas intervenciones tiene su corta vida?, varios desencuentros, varios altibajos. Las intervenciones del equipo tienen avances y retrocesos, varios profesionales estuvieron en contacto con ella y su cuidadora. Ellas desconfían sobre todo de los profesionales, pueden ser una posible amenaza a la fragilidad de estos lazos.

Macarena quiere ir a la escuela, quiere recuperar algo de lo perdido, en su momento no encontró vacante. Tiene 16 años y está en primer año de la escuela secundaria.

En el marco de la corresponsabilidad planteada entre los efectores integrantes del Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de los N.N. y A, el sistema escolar es uno de los integrantes privilegiados para reparar la vulneración educativa en esta situación particular de Macarena.

El Equipo Interdisciplinario Distrital realiza las siguientes intervenciones:

En un primer momento, informamos y articulamos acciones con la Supervisora de Modalidad de PCyPS para poder evaluar las posibilidades de escolarización para la estudiante. Para esto, se reúnen de acuerdo a la zona de residencia de Macarena y su grupo familiar con el Equipo Directivo de una Escuela Secundaria y la Supervisora de Nivel Secundario. Se acuerda la propuesta educativa para la inclusión al Sistema Educativo de Macarena, retomando sus últimos recorridos en su trayectoria escolar.

La Escuela Secundaria tiene su primera entrevista con la estudiante y su cuidadora. El Equipo Distrital se contacta con los referentes del Centro de Protección de Derechos de NN y A o Servicios Locales de Protección de Niñez para socializar información y aspectos importantes con el objetivo de articular

acciones de acompañamiento escolar y vital de la estudiante.

Se realiza una entrevista con la cuidadora de Macarena en su domicilio particular. Se amplía información del grupo familiar y se acuerdan estrategias de acompañamiento escolar específicamente con la Orientadora de Aprendizaje.

Se mantiene entrevista y acompañamiento en la escuela de Macarena sobre la trayectoria escolar.

De los recorridos en el proceso de intervención, surgen diferentes interrogantes en torno a esta trayectoria escolar atravesada por múltiples complejidades:

¿Cómo dar respuestas a las necesidades e inquietudes de este grupo familiar? Al retomar su escolaridad Macarena, ¿Con qué recursos cuenta o dispone? ¿Con qué dispositivos se cuenta desde el Sistema Educativo? Frente a las amenazas e inseguridades en torno a los cuidados de Macarena, ¿cómo se pueden reparar los vínculos con las instituciones que protegen derechos?

Título:” De apedreos y exclusiones, Belén solo quería estar en la escuela”

Relato

14 horas de una fría tarde del mes de junio, Belén, de 13 años y sin escuela, apedreó el frente del edificio escolar del que había sido alumna hasta hace un año y medio atrás. Dejó de serlo cuando “fue derivada a Educación Especial”. La acompañan algunos chicos del barrio, también como ella desafiados de los lazos escolares.

Las piedras golpean los vidrios de las aulas, molestan a los “que están adentro”. Las maestras se quejan. Sale la Directora y explica “que no está bueno eso de tirar piedras, que los nenes que están en clase no pueden estudiar y que además se pueden lastimar”.

Las explicaciones no alcanzan para persuadir a los chicos. La escena se repite todas las tardes... Claro, en esta parte del territorio de “La feliz”, no hay mucho que hacer ... las tardes se hacen largas, los espacios en las precarias viviendas son reducidos, no dan ganas de quedarse, Belén y sus ocho hermanos se molestan entre sí, se necesita salir.

Afuera no hay mucho que hacer, el barrio se acaba en pocas cuadras. La plaza, solo un predio con un tobogán al que le arrancaron las maderas de lo que alguna vez fue la bajada, las hamacas sin cadenas quedan colgando movidas por el viento.

En un rincón del playón están muy solos los aros de básquet, no hay chicos jugando, no hay profesores que organizan la actividad. Dicen que los “profes” ya no quieren venir a este barrio porque tienen miedo, aparecen por un tiempo y luego se van a cumplir su trabajo al centro... argumentan “problemas de inseguridad” (cuánta soledad, cuántas ausencias...).

Belén hace un año asistía al edificio que ahora está apedreando. Hace un tiempo le informaron a su familia “que ella necesitaba otro tipo de escuela, una escuela donde la podían atender de manera personalizada, le dijeron que esta escuela no era para ella”.

Su papá cartonero, entendió enseguida, esta historia era repetida. No le convenía que vaya “a la escuela de los locos” como le pasó a otro de sus hijos, además esa escuela quedaba lejos, había que tomar colectivos.... ¿Qué Belén necesitaba otro tipo de escuela?, si a ella le gusta esta!

Belén pertenece a ese colectivo de “sucios, feos y malos” que aparecen en la escuela, una escuela a la que asisten niños pobres perteneciente a estos territorios periurbanos. El beneficio de la AUH también llega a estas familias, pero el acceso a este derecho no a remontar décadas de olvido.

Mala fórmula para transitar la escolaridad. Tener distintos tiempos de aprendizaje, “ser pobre retobado”, tener una familia que no se acerca a la escuela. La tendencia a la normalización que porta la escuela, no podrá soportar por mucho tiempo esta

combinación. En consecuencia, Belén empezará a transitar los caminos posibles para los “indomables educativos”: Educación de adultos, “si da la edad”, o “educación especial...”

Estar dentro del escenario escolar no es condición de inclusión, pero no estar, no habitar, obstruye un mundo de posibilidades.

Un día Belén, luego de acuerdos y desacuerdos entre distintos actores, volvió a ingresar a lo que ella sentía su escuela. A partir de ahí se comenzó a escribir otra historia. Ella reclamó su derecho, a su manera, a la única que había aprendido.

Lo vincular era nodal para pensar la intervención y alguien anudó. Allí con 14 años, con un proceso de enseñanza-aprendizaje truncado, de la mano de un docente, saltó a educación de adultos.

No faltó ningún día desde que ingresó y en un lugar que la cobijó Belén logró alfabetizarse....

Las problemáticas sociales complejas surgen en la tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para poder alcanzarlas, en un contexto de incertidumbre, desigualdad y desafiliación del lazo social. Referirse a la idea de complejidad alude a una trama tejido de interrelaciones entre las diversas dimensiones de análisis lo componen (escuela-familia- comunidad).

Tal como lo afirma Carballada (2013):

En las instituciones escolares lo macro social se entreteje inexorablemente con lo micro, construyendo series singulares de inscripción en los sujetos y en los entornos. En las instituciones circulan relatos de padecimiento de las familias que se entrecruzan e interpelan desde diferentes esferas a las prácticas o lógicas escolares, en una serie compleja de inscripciones, significados y sentidos. El espacio institucional también implica una superposición de mundos y de lógicas que dan cuenta de una enorme diversidad de marcos

comprendidos y explicativos. (p. 39)

En ocasiones circulan interpretaciones que construyen relatos y generan prácticas institucionales estigmatizantes con respecto a las miradas hacia las familias y viceversa. Debemos resignificar este tipo de miradas e interpretaciones para darles una nueva trama a esas relaciones.

La representación social, que siempre está presente y se sostiene en la mayoría de los casos de manera inconsciente, da una respuesta institucional (familiar o escolar). Es en la tensión entre la cultura escolar y la cultura familiar que se manifiestan en los requerimientos o supuestos esperados y en aparente contradicción. El desafío es delinear nuevas formas de intervenir en la realidad socio educativa que se actualiza en un contexto singular y muy diverso.

Como Equipos Distritales nos proponemos co-construir mejores modos de relacionarse y habitar la escuela. Por lo tanto, intentamos formularnos nuevas preguntas y trazar nuevos rumbos que apunten a una mejor calidad educativa.

La complejidad de lo educativo demanda salir de lógicas binarias. Presentamos, entonces, una serie de díadas conceptuales que intentan expresar desde pares opuestos el pasaje de un concepto tradicional a otro superador, que va en el sentido de la inclusión y la corresponsabilidad:

Conceptos tradicionales

Derivación
Responsabilidad
Acciones
Análisis lineal
Exclusión
Discurso antinómico
Reproducción
Lógica disciplinar
Poder sobre el otro
Trayectorias lineales

Conceptos superadores

Enlace
Co-responsabilidad
Procesos
Análisis complejo
Inclusión
Discurso dialógico
Transformación
Lógica del cuidado
Poder con el otro
Trayectorias zigzagueante

Una de las características de los Equipos Distritales es que *trabajan por fuera de las instituciones* a través de la **prevención, promoción y protección de derechos**. El posicionamiento hace posible que las intervenciones tengan un impacto diferente al no estar implicado/a en la situación problemática que se demanda. La intervención profesional nunca es totalmente objetiva, pero cuanto más externa es la aproximación en el proceso de intervención, se pueden resignificar las estrategias de acción sostenidas o reorientarlas.

Se trata de desandar las problemáticas para avanzar hacia una nueva posibilidad en construcción con otros/as, a través de la corresponsabilidad, con el propósito de construir estrategias colectivas y miradas interdisciplinarias e intersectoriales y la asunción de la propia responsabilidad en la resolución del conflicto. *El proceso de intervención tiene una intencionalidad y nos sugiere hacernos preguntas siempre abiertas*. Nos postula sostener a veces la frustración que genera que los límites de la intervención también están dados por los propios sujetos y sus decisiones, por las circunstancias y por los límites impuestos por el contexto, y/o por otras actuaciones profesionales.

El Trabajo en Equipo, en su *carácter interdisciplinario*, permite el intercambio de miradas sobre una misma realidad con el propósito de lograr una complementariedad sobre situaciones complejas. Contar con profesionales de diferentes campos disciplinares nos posibilita un abordaje integral en los procesos de intervención. Implica sostener espacios de diálogo y discusión, donde lo convocante es aquello que interpela la intervención y donde cada integrante no pierde su singularidad, sino que aporta desde ella en una relación de horizontalidad.

La mirada del/la Trabajador/a Social desde un Equipo Distrital

Como Trabajadoras Sociales que desarrollamos nues-

tra labor en el ámbito educativo, sostenemos nuestras intervenciones dentro del paradigma de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social. Maritza Montero, menciona la noción de fortalecimiento para alcanzar el desarrollo y la transformación de las comunidades.

La Pedagogía Social trabaja el concepto la autora Violeta Núñez (2007) como:

La disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación- en lo pedagógico y en lo político- de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. (p. 1)

Esta es una práctica educativa que tiene como fin incorporar a cada sujeto a las redes, al acceso y circulación de los circuitos sociales de su época. El campo de intervención de la pedagogía social es por excelencia el espacio socio-comunitario.

Acordamos con Susana (Cazzaniga, 1997: 1) cuando plantea que “la intervención profesional es la puesta en acto de un trabajo o acciones, a partir de una demanda social (solicitud de intervención), en el marco de una especificidad profesional” (p. 1).

La intervención profesional tiene una intencionalidad, una construcción de un espacio tiempo, de un momento que se constituye desde la perspectiva de diferentes actores (*escuela, familia y comunidad*). Por lo cual, se destacan dos dimensiones relevantes de la intervención:

- *La demanda*, que se expresa atravesada por la construcción imaginaria de la profesión y la propia percepción de los problemas y necesidades de los sujetos que la solicitan, en un contexto histórico particular.
- *La intervención como proceso artificial*, como un venir entre, que exige desde el sujeto profesional la capacidad para comprender e interpretar esa demanda e incorporar una re-

flexión ética en términos de reconocer las consecuencias que sobre el otro produce la intervención. (Cazzaniga, 1997).

Siendo Integrantes de Equipos Distritales y como Trabajadoras Sociales, redefinimos nuestro accionar desde intervenciones anticipatorias a nivel distrital en clave de promoción y protección de derechos. Es desde este posicionamiento que en nuestro recorrido hemos abordado desde el trabajo colectivo:

- *Mesas de participación con organizaciones familiares sobre crianza, comunicación, educación sexual integral, duelos, buenos tratos,*
- *Mesas de participación referentes educativos (con Directivos-docentes-preceptores-E.O.E.) sobre diferentes temáticas: nuevas configuraciones familiares, diversidad e inclusión educativa, interculturalidad, los nuevos escenarios escolares, violencia/s, E.S.I, patologización de la infancia, padecimiento emocional, situaciones conflictivas en el escenario escolar, representaciones sociales, situaciones de vulneración de derechos de niñas/os y Adolescentes.*
- *Mesas de trabajo Distritales: articulación entre Equipos Distritales y por regiones educativas.*
- *Mesas de Participación Intersectorial: Consejo Local de Niñez, Dispositivo Posvención, Mesa de Erradicación de A.S.I.*
- *Enlace con referentes territoriales: participación en redes comunitarias.*
- *Articulación intersectorial: Salud, Niñez, Justicia, Desarrollo Social, Anses.*
- *Espacios de co-visión con otros/as profesionales.*

Aportes finales

La mirada profesional que intentamos compartir es acentuar la idea de trabajo singular y artesanal del entretejido

escuela, familia, comunidad, utilizando las narrativas como un recurso instrumental que nos permite recorrer la experiencia del proceso de intervención.

En este sentido, los espacios compartidos con otros/as profesionales, instituciones y la comunidad son indispensables para poder abordar las problemáticas sociales, que son dinámicas y complejas y que necesitan abordajes integrales y/o complementarios.

Como Equipos Distritales intentamos reconstruir nuestras propias representaciones, hacerlas visibles y reflexionar sobre nuestros propios enunciados. Este posicionamiento permitirá que emerjan sentidos nuevos y se deconstruyan las interpretaciones de lo aprendido apareciendo otros interrogantes.

Nos sentimos convocadas como Trabajadoras Sociales, que forman parte de los Equipos Distritales, a resignificar las problemáticas socioeducativas que se nos presentan, desde una trama que se entrelaza a nivel institucional, familiar y comunitariamente, en un espacio y tiempo singular. A partir de allí, intentaremos crear *nuevos relatos*.

Referencia bibliográfica

- Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. CABA. Ed. Espacio.
- Cazzaniga, S. (1997). *El abordaje desde la singularidad*. Ficha de cátedra de Trabajo Social V del plan de estudios de la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.
- Duschatzky, S. (2010). *Escuela en escenas*. Editorial Paidós
- Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo*.
- Montero, M. (2005). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Nuñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación de los destinos*. Conferencia: Ed. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Intervenciones con Familias en el nivel inicial en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral

Lic. María Lorena Boada¹

Algunas aproximaciones

El presente trabajo intenta describir, explicar, problematizar y poner en tensión la experiencia de trabajo con Familias en el nivel inicial en el marco de la Ley Nacional 26.150, de Educación Sexual Integral, que fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de ese mes del mismo año en Argentina. La misma crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y establece el derecho de las y los estudiantes a

¹ Licenciada en Servicio Social, egresada de la UNMDP. Orientadora Social en Equipos de Orientación Escolar de nivel Inicial, Primario y Secundario y del Equipo Distrital COF. Integrante del Dispositivo de Posvención en suicidios e intentos de suicidios de General Pueyrredón. Extensionista, UNMDP. Actualmente: Docente e investigadora, Coordinadora Académica de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social de la UNMDP. Trabajadora Social del Servicio Social Universitario, UNMDP. Doctoranda en Trabajo Social, UNR. Miembro Comisión Directiva de la Federación de Unidades Académicas de Trabajo Social. lorenaboada@hotmail.com

recibir contenidos de educación sexual de manera integral en todas las escuelas del país, en establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, de jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, así como desde el nivel inicial hasta el nivel superior de la formación docente y de educación técnica no universitaria.

Dentro de este marco, se desarrolló una línea de abordaje, como parte fundamental y estratégica del proyecto que el Equipo de Orientación Escolar (EOE), y se planteó abordar la temática en dos jardines públicos provinciales de la ciudad de Mar del Plata. A la vez, el desarrollo de este escrito se enmarca dentro de mi participación en el Grupo de Investigación “Familia y grupos desde el trabajo Social”, radicado en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El trabajo previo con las familias posibilitó generar relaciones de confianza, desnaturalizar ciertas creencias, reflexionar conjuntamente, disipar temores y generar acuerdos que permitieron tender puentes entre ellas y la institución educativa, y sostener las actividades y contenidos desarrollados en los diferentes espacios áulicos.

La modalidad de taller permitió el intercambio horizontal, favoreció la escucha y la puesta en común de saberes, opiniones y el repensarnos como sujetos adultos portadores de historia y subjetividad en relación a la propia sexualidad.

La experiencia, que se reiteró y resignificó durante algunos años, se articuló desde distintos saberes disciplinares, propios de la formación de cada uno de los miembros del EOE, entendiendo la intervención como un proceso que requería la problematización y desnaturalización permanente de las propias prácticas y de los supuestos en tensión, no sólo de los actores institucionales sino también, de toda la comunidad educativa.

Intervenciones en el nivel inicial en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral

En Argentina, la Educación Sexual Integral (ESI²), en el marco de la Ley Nacional 26.150, vino a proponer en nuestro país, revisar, modificar y debatir acerca de la sexualidad en el ámbito educativo, plasmando una política tendiente a poner en cuestión desigualdades y asimetrías de género y prácticas discriminatorias para lograr transformaciones al respecto. Trabajar en este sentido desde el trabajo social, resulta un desafío estimulante en pos de pensar la construcción de otras prácticas, de ruptura, deconstrucción y nueva creación.

La ley 26.150 se vincula a la decisión estatal de hacer válido el derecho de niñas, niños y jóvenes a recibir ESI, en todos los establecimientos de gestión estatal y privada, desde el nivel inicial al superior. La normativa se enmarca en una serie de normas, leyes y compromisos nacionales e internacionales que el Estado asumió por ese entonces, desde el campo de la promoción de los derechos humanos, con el objetivo de cumplir en los centros educativos con las:

...disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación (Ley 26.150: art. 2).

Del mismo modo, la aprobación de dicha Ley, formó parte de un largo proceso de cambios sociales y culturales, debates, acuerdos y desacuerdos entre diversos actores sociales, que, si bien no permitió incluir todas las voces ni algunos recla-

² De aquí en adelante se hará referencia a la Educación Sexual Integral como ESI

mos de larga data, posibilitó establecer una serie de acuerdos básicos que permitan sustentar una concepción integral de la educación sexual.

Como señalan los Lineamientos curriculares para la ESI:

la educación sexual constituye una oportunidad para que la escuela en articulación con otros actores fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a esos problemas (Ministerio de Educación, 2010: 8)

Es en dicho sentido que resulta interesante pensar que se trata de una estrategia biopolítica, en tanto ubica a la sexualidad como una dimensión constitutiva de las personas y que forma parte de la trama de los Derechos Humanos. Encarada con criterios antidiscriminatorios, supone nuevas construcciones de autoridad de las y los docentes, no arraigadas en los estereotipos de género, entendiendo que la sexualidad es mucho más que un cuerpo, supone el reconocimiento de vínculos, relaciones intergeneracionales que se dan en un marco de sentimientos, actitudes y habilidades, que el ámbito educativo tiene que incorporar, para luego desarrollarlo a través de la práctica educativa.

El Consejo Federal de Educación aprobó en el año 2018 mediante la Resolución 45/08, los Lineamientos Curriculares de ESI, los cuales contienen propósitos formativos y aprendizajes básicos que se sugieren para cada nivel de enseñanza. Cada comunidad educativa incluye en su Proyecto Institucional (PI) la modalidad de abordaje de dichos contenidos en función de su realidad socio-cultural y las convicciones de sus miembros.

Si bien los contenidos presentan la posibilidad de adaptarse en función de las diferencias de cada región o institución, también implican el respeto a los acuerdos básicos que:

postulan propósitos formativos y contenidos curriculares

que sustentan una concepción integral de la Educación Sexual, con una clara perspectiva de derechos humanos, una atenta disposición a impartir conocimientos rigurosamente validados por los avances científicos y una especial consideración de las particularidades que conlleva el hecho educativo (Ministerio de Educación, 2010: 9).

Se plantea a la ESI como un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje desarrollado de manera transversal. Es decir, no se trata de una asignatura particular, de un espacio diferenciado, sino que atraviesa todas las áreas y los diferentes contenidos que se transmiten en el espacio escolar:

Este enfoque integral tiene como propósito que la Educación Sexual brindada en las escuelas supere el mero estudio de la anatomía y la fisiología de la sexualidad así como cualquier otro reduccionismo, sean éstos de carácter biológico, psicológico, jurídico, filosófico, religioso o sociológico. Supone un abordaje que debe abarcar las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas. Asumir la educación sexual en la escuela desde esta perspectiva, demanda un trabajo orientado a promover aprendizajes en los niveles cognitivo, afectivo y ético, que se traduzcan en prácticas concretas (Ministerio de Educación, 2010: 9).

Así, en el nivel inicial, se plantean cuatro ejes de trabajo: conocimiento y exploración del contexto, desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, conocimiento y cuidados del cuerpo y desarrollo de comportamientos de autoprotección.

Tomando los mismos como referencia, en el marco del trabajo del EOE, se desarrolló un Proyecto de Intervención que fue implementándose progresivamente durante 5 años. Se inició como un proceso de problematización progresiva intra e interinstitucionalmente, entendiendo como equipo que la ESI

se constituye como una oportunidad: la escuela en articulación con otros actores, motoriza la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos, a través de la implementación de medidas de promoción, protección y reparación y desarrolla actividades de prevención y desnaturalización de conductas, acciones y modos de entender la sexualidad y el género.

La experiencia se reiteró y resignificó durante los diferentes años, articulándose desde distintos saberes disciplinares, propios de la formación de los miembros del EOE y concibiendo la intervención como un proceso que requiere problematización y desnaturalización permanente, de las propias prácticas y de los supuestos en tensión, no sólo de los actores institucionales sino también, de toda la comunidad educativa.

Para poder trabajar sobre la ESI se desarrollaron diferentes instancias con el conjunto de la comunidad educativa: docentes, directivos, auxiliares, familias y estudiantes. Resulta imprescindible que los docentes y demás miembros de la institución educativa seamos conscientes de la propia construcción subjetiva en relación a la sexualidad, para luego de capacitarnos, transmitir sus contenidos desde el mayor marco de amplitud posible, derribando nuestros mitos y cuestionando los estereotipos de género imperantes.

El inicio de las actividades se vinculó con poner en cuestión lo que nos sucede a los docentes con la educación sexual, identificando posibles temores basados en creencias, estereotipos, prejuicios, tabúes y modelos sobre sexualidad y educación sexual que se instalaron en nosotros como parte de tradiciones culturales y sociales.

El EOE partió de la concepción de que para poder trabajar la ESI con los niños y sus familias, se requería de un proceso previo de abordaje con los actores institucionales, que permitiera problematizar la temática, definirla, debatir y establecer acuerdos.

Una de las principales herramientas utilizadas fue el taller, entendiéndolo como un “dispositivo metodológico interactivo-reflexivo, donde se conjugan la palabra y la acción para

posibilitar encuentros dialógicos de saberes e intercambios comunicacionales que produzcan pistas clarificadoras sobre las situaciones humanas y sociales” (Vélez Restrepo, 2003: 53).

Dicha modalidad posibilitó el intercambio horizontal, favoreció la escucha y la puesta en común de saberes, opiniones y el repensarnos como sujetos adultos portadores de historia y subjetividad en relación a la propia sexualidad, a la vez que como producto de determinaciones políticas, históricas, sociales y culturales.

Las líneas de abordaje fueron tres, en correspondencia con los contenidos curriculares y la incorporación de modalidades de trabajo: el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional cotidiana y los episodios que irrumpen en la vida escolar.

Trabajar acerca del desarrollo curricular se vinculó con el modo de pensar y decidir desde qué propuestas y modalidades se logra la transversalidad de los contenidos en los proyectos áulicos y en las diferentes áreas, incluyendo en el mismo, la necesidad de contar con espacios de capacitación, pero también de reflexión, planificación y debate al interior de la institución educativa.

Implicó, además, reflexionar y compartir el concepto de “sexualidad” sostenido por la Ley N° 26.150, que se desarrolla en los lineamientos curriculares, entendiendo que supera la noción corriente que la asimila a “genitalidad” o a “relaciones sexuales”. Este modo de entender que la sexualidad abarca “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” posibilita considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, en diferentes modos, resulta relevante para el despliegue y bienestar durante toda la vida.

Respecto de la organización de la vida institucional cotidiana, se abordó la desnaturalización de prácticas, rituales y actos que forman parte de la vida escolar, repensando los mismos desde criterios de interseccionalidad³ e identificando

3 La interseccionalidad es el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales, como por ejemplo, raza, género, clase social. Es decir, esas identidades sociales no son acumulativas, sino interseccionales. El término fue acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989.

las relaciones, significados y posturas eurocéntricas que atraviesan nuestras sociedades y son reproducidos principalmente por los sistemas de educación y comunicación. El uso de los espacios, las expectativas de aprendizaje y del modo de conducirse de los estudiantes en función del género, son algunos de los elementos que forman parte del escenario escolar cotidiano y pueden identificarse como currículum oculto. Entendiendo que el mismo hace referencia a las pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar (Subirats, 1994: 17-20).

Los episodios que irrumpieron en la vida escolar (y que, de hecho, aparecen todo el tiempo en las instituciones educativas) se abordaron desde su identificación como oportunidades de aprendizaje vinculadas a la ESI, que propician y favorecen la contextualización de los contenidos curriculares prescriptos.

En simultáneo, se abordaron distintas instancias de capacitación sobre la temática, en referencia a aquellos aspectos identificados por los docentes como necesidades de acceso a recursos pedagógicos, didácticos y de formación específica. A la vez, se profundizó en el uso permanente de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar.

Este trabajo intra institucional resultó vital, ya que, sin ello, cualquier proyecto acerca de la ESI resulta imposible de sostener. Requiere poner en palabras los propios sentires, nuestras creencias, temores y resistencias, revisar nuestras propias historias en relación a la sexualidad, la falta de información y de comunicación que, en muchos casos, atravesamos quienes como adultos formamos parte de la institución educativa que ahora se propone poner en diálogo aquello que antes no podía nombrarse en el ámbito público.

Se trató entonces, de un proceso sistemático, con diferentes momentos y progresividad en el abordaje de los contenidos que nos fue interpelando y desafiando de manera constante. Ahondaremos en el presente escrito en la labor desarrollada con las familias y su vinculación con las actividades llevadas a

cabo con los niños y niñas que asistían al nivel inicial.

Como ya se enunció, partiendo del trabajo previo con el personal de la institución, se aborda la ESI como espacio sistemático de enseñanza aprendizaje. Es decir, los contenidos de nivel inicial previstos en los cuatro ejes, se abordaron transversalmente, a través de las actividades áulicas y en diferentes contextos de aprendizaje. No se piensa en el “momento” de la ESI, sino que se presentan en el marco de las diferentes propuestas, entendiéndola como uno de los aspectos intrínsecos al trabajo cotidiano del jardín.

Desde el trabajo social es preciso trabajar colectivamente con todos los actores escolares, desarrollando intervenciones críticas y descolonizantes. Lo discursivo aparece como central en procesos que pueden pensarse como desandamiajes conceptuales y epistémicos de prácticas discriminatorias, de imposición de jerarquías y dominación que requieren ser desnaturalizadas y problematizadas.

El Trabajador Social se desempeña, dentro de las instituciones educativas, en los EOE, junto con otras disciplinas como la psicología, psicopedagogía, fonoaudiología. La función asignada es la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

La mirada de los Equipos no se centra solo en el aprendizaje sino en lo institucional, incluidas las familias y el contexto comunitario, desde una mirada intersectorial. Este trabajo en equipo exige el real ejercicio de la interdisciplina, que enriquece y resignifica la intervención.

Las diferentes acciones se articularon desde distintos saberes disciplinares, propios de la formación de los miembros del EOE, entendiendo la intervención como un proceso que requiere la problematización y desnaturalización permanente de las propias prácticas y de los supuestos en tensión, no sólo de los actores institucionales, sino también de toda la comunidad educativa.

Así, la intervención en lo social se concibe como proceso, donde intervenir implica “un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias...” (Carballeda, 2007:100), una postura de escucha y aprendizaje que posibilite acciones tendientes a desnaturalizar las desigualdades estructurales existentes, comprensibles desde una mirada de interseccionalidad.

Intervenciones con Familias

El trabajo con las familias fue pensado desde un primer momento en términos de trabajo conjunto. Es decir, concibiendo el trabajo como un “hacer con”, donde las familias se sientan parte, sean partícipes reales del proceso a desarrollarse.

Esta concepción implicó revisar y problematizar cuestiones básicas del contacto familia-escuela, como por ejemplo la convocatoria a través del cuaderno de comunicaciones, reemplazando el “papás”, “señores padres”, entre otros, por “familias”. Aquí lo discursivo representa, cómo el modo de nombrar a los “otros” muestra también la manera en la que concebimos el trabajo, la participación de los sujetos, trascendiendo la misma en términos simbólicos, para experimentarla en forma real y habilitando espacios para que ella ocurra.

Luego del trabajo al interior de la institución, se convocó a todas las familias de cada turno a un espacio de trabajo con la modalidad de taller, considerándolo como herramienta fundamental que propicia la participación y el intercambio horizontal entre todos los participantes.

En los talleres se invitó a las familias a conocer e interiorizarse acerca de la existencia de la Ley 26.150 y sus principales lineamientos, así como el modo de abordarla desde el nivel inicial. Se trasciende el mero cumplimiento de la ley, entendiendo la sexualidad como un aspecto a ser aprehendido y analizado en conjunto, en tanto aspecto fundante de la personalidad.

Uno de los objetivos del espacio consistió en reflexionar acerca del modo en que nos aproximamos a la ESI, el trabajo con la propia subjetividad. Aquello que nos acontece como adultos con la sexualidad y con la ESI en particular, resulta un primer paso que lleva a reflexionar y visitar ideas construidas a partir de la propia experiencia, la historia y los recuerdos de sensaciones y sentimientos asociados a los contenidos a transmitir en la escuela.

Esta revisión resulta indispensable considerando que al hablar de sexualidad se pone en juego lo que sentimos, pensamos y creemos. Resistencias, temores, incertidumbre, son algunos de los elementos que van surgiendo, en tanto el tema nos atraviesa como seres sexuados, portadores de historia y de la educación recibida acerca de la misma.

Generar y habilitar espacios de circulación de la palabra posibilita reflexionar acerca de los propios supuestos e invita a deconstruir silencios y posicionamientos mediados por miedos, prejuicios y estereotipos que se reproducen cotidianamente sin reflexionar al respecto. Espacios grupales que permiten vivenciar el acompañamiento, la escucha y el cuidado del otro, desnaturalizando en un ejercicio colectivo, el silencio impuesto históricamente a temas que no podían nombrarse en la escuela ni en el hogar y que hoy nos interpelan.

Las familias, madres, padres, abuelas, hermanos, fueron presentando sus dudas, temores, conceptos previos. Se fue planteando la búsqueda de respuestas, ante las inquietudes que presentan los niños o los diferentes acontecimientos de la vida cotidiana: ¿cómo explicar la llegada de un hermano?, ¿de qué manera se promueve el cuidado del cuerpo?, ¿y qué respondo cuando me pregunta...?, ¡me da vergüenza hablar con mi hija/o de las partes íntimas!”

Hablar de lo que nos sucede, compartirlo, reflexionar y debatir se fue vivenciando como una oportunidad: de poner en palabras, de nombrar lo que nos sucede con la sexualidad, de aprender de y con el otro, de conocer y comenzar a interpelar y

deconstruir como se concibe la educación sexual, las nociones de género y diversidad y de dialogar acerca de los roles y estereotipos de género presentes en lo escolar y en cada una de las familias.

En un segundo momento, se transmitieron algunos ejemplos del modo en que se trabaja con los niños y niñas en el jardín, a través de la explicación de los contenidos de cada uno de los ejes del nivel inicial y de la utilización de diferentes recursos didácticos y técnicas grupales, que recrearon aquello que ocurre en cada uno de los contextos áulicos. Videos, cuentos, canciones, títeres, relatos que permiten abordar de manera propicia el reconocimiento y expresión de sentimientos, emociones, el cuerpo y el modo adecuado de nombrar sus partes, pedir ayuda, decir no a situaciones o cosas que nos incomodan, el respeto por las diferentes formas de organización familiar, entre otras.

Otro espacio del taller que resultó estratégico, es la utilización de una técnica grupal vivencial con las familias, que reproduce y permite recrear las actividades desarrolladas con los niños y las niñas. De ese modo aparece el juego, como herramienta fundamental de construcción y re-construcción, como práctica liberadora que posibilita la búsqueda de sentido, el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades y la comprensión interna de lo que nos sucede en lo cotidiano.

Finalmente se presentó un corto, utilizado como disparador, abordando la problemática de la violencia de género y la necesaria y urgente búsqueda de igualdad de derechos entre varones y mujeres.

Las diferentes instancias permitieron reflexionar, debatir, intercambiar y generar acuerdos familia escuela, así como comenzar a desarrollar un análisis crítico de los diferentes mensajes cotidianos que nos transmiten diferentes medios de comunicación acerca de la sexualidad y su reproducción diaria en diferentes ámbitos, con el consabido impacto social que generan.

Los talleres emergieron como espacios de escucha y puesta en común de lo que nos sucede a los adultos con la sexualidad

y como nos posicionarnos ante los niños mediados por nuestra propia historia. Se produjeron acuerdos que posibilitaron sostener un lenguaje común escuela-hogar y generar acuerdos de acompañamiento de proyecto, al considerar de vital importancia la participación y el acompañamiento de las familias, entendiéndolas como parte del cambio que se propone.

A partir de la puesta en marcha de las actividades en distintos contextos áulicos y para favorecer y fortalecer la dinámica de articulación con las familias, se estableció el ida y vuelta jardín-hogar a través de la circulación de una bolsa viajera, conteniendo material de lectura, juegos y actividades para realizar entre todos.

Algunas de las familias participaron en actividades en diferentes espacios áulicos y al finalizar el ciclo lectivo se desarrolló un espacio de evaluación y cierre, en cada una de las salas, identificando potencialidades, aspectos a revisar, sugerencias y dudas, que, sumado a la evaluación permanente de los diferentes momentos del proyecto, permitió resignificar y redireccionar el mismo.

Estos espacios de cierre-nuevas aperturas también permitieron profundizar en los contenidos que “viajaron” del jardín a casa y de casa al jardín, desmitificando conceptos, ahondando en diferentes temáticas desde la construcción del vínculo de confianza que se fue generando. Además, posibilitaron explicar objetivos y sentidos de lo realizado, ya que no en todos los casos las familias habían podido participar de los encuentros previos, y aún prevalecían en ellas temores e incertidumbres sobre aquello que se trabajaba dentro del jardín y el modo de utilización de algunos materiales viajeros.

Estos encuentros “finales” nos mostraron la necesidad de reforzar y reiterar con mayor frecuencia, lo que a veces aparece como “sabido”, así como recibir valiosos aportes de los adultos referentes sobre su manera de percibir los alcances y dimensiones del proyecto.

Uno de los principales temores y resquemores en las ins-

tituciones educativas al pensar en abordar la ESI se vincula con el modo de reacción de las familias ante la temática. Ello se suele intensificar con la visión de los docentes respecto de la tensión participación-cumplimiento. Es decir, pensando en la participación de las familias en términos de responder a determinadas expectativas respecto del modo en que éstas deberían “comportarse” para ser consideradas como “cumplidoras” y, de ese modo, participantes.

Este esquema de pensamiento de algún modo identifica cierto modelo de familia, en conjunción o como resultante de un modelo de participación:

Para los docentes el sentido de la “participación” de las familias en la escolarización de los niños tiene que ver con la realización de acciones pautadas desde la escuela, dentro de ciertos límites establecidos en el marco de ésta, frecuentemente naturalizados como tales. (Cerletti, 2014: 102)

Sin embargo, y tomando distancia de modelos fijos e inamovibles, entendemos a la familia como:

...una organización grupal producto de múltiples relaciones y donde existe un vínculo afectivo perdurable que permite diseñar un proyecto biográfico conjunto. Es un grupo con un espacio y un tiempo compartido, cada sujeto tiene su propia representación interna de lo que constituye el escenario familiar y la tarea del grupo es la reproducción social de la vida según funciones y roles. La identidad familiar no es inmutable, pero está condicionada por los modelos culturales hegemónicos. (Barg, 2012: 18)

Así, resultó un hallazgo la respuesta altamente positiva de las familias y la excelente concurrencia de las mismas a las sucesivas convocatorias, la cual fue en incremento a través de los diferentes ciclos lectivos. Paradójicamente, fueron las familias quienes resultaron más permeables a acompañar y sostener desde los hogares el proyecto de ESI, en contraposición a las actitudes y resistencias que presentaron algunos de los docentes.

Se establecieron vínculos de tal confianza que algunos miembros de las primeras familias participantes eran quienes convocaban a otras y difundían el espacio, con el resultado de un mayor acercamiento familia escuela

Por todo ello, consideramos que el jardín-escuela es un lugar de recomposición subjetiva en donde debe considerarse también la subjetividad de los adultos que acompañan a los niños y niñas.

Desde nuestro posicionamiento como Equipo de Orientación intentamos propiciar la efectiva participación real de todas las familias, desde una perspectiva de género y diversidad y particularmente orientados a generar desde distintas estrategias la prevención de abuso sexual en la infancia.

Para que la ESI se constituya y se ejerza como derecho, es necesario articular, debatir, acompañar. Generar acuerdos familia-escuela que se constituyan como andamiajes necesarios, que sostengan y refuercen los contenidos transmitidos en los diferentes espacios, en cada acto pedagógico.

Desde el trabajo social resulta primordial pensar y pensarse colectivamente para poder desarrollar y articular prácticas descolonizantes de las relaciones, significados y posturas que atraviesan nuestras sociedades, incorporando una mirada de interseccionalidad.

Generar y habilitar espacios de circulación de la palabra que posibilitan reflexionar acerca de los propios supuestos e invitan a deconstruir silencios y posicionamientos mediados por miedos, prejuicios y estereotipos que se reproducen cotidianamente sin reflexionar al respecto. Espacios grupales que permiten vivenciar el acompañamiento, la escucha y el cuidado del otro, desnaturalizando en un ejercicio colectivo, el silencio impuesto históricamente a temas que no podían nombrarse en la escuela ni en el hogar.

En definitiva, ni más ni menos que abordajes críticos que requieren de la evaluación permanente de las propias prácticas, ya que es desde ellas que se logra favorecer procesos de ruptura.

Referencia bibliográfica

- Barg, Liliana (2003) *“Los vínculos familiares”*. Editorial Espacio, Buenos Aires.
- Barg, Liliana (2012). Familia, un campo de relaciones. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2(3), 169. Buenos Aires.
- Boada, María Lorena (2018). *Intervención con Familias en el nivel inicial en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral*. Ponencia presentada en el Encuentro Interuniversitario y Profesional de Trabajo Social con Familias. Historia, Identidad e Intervención Profesional. Mar del Plata.
- Carballeda, Alfredo (2007). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós, Buenos Aires.
- Cerletti, Laura (2014) *“Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja”*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Ministerio De Educación (2010) Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares para la ESI.
- Dirección General De Cultura Y Educación Decreto 22999/11, Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Bs. As.
- Dirección General De Cultura Y Educación (2012) Comunicación Conjunta 1/12: Guía de Orientación para la Intervención de Situaciones conflictivas en el escenario escolar. Provincia de Buenos Aires.
- Díaz-Aguado, María José (2006). *“Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral”*. Revista Participación educativa N° 11. España.
- Dirección General De Cultura Y Educación, (2008) Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Disposición 76/08, sobre el Rol de Equipos de Orientación Escolar. Provincia de Buenos Aires.
- Espinar, Eva *“Infancia y socialización: estereotipos de género”* en Padres y maestros, N° 326, tomado el 20 de noviembre de 2016 en <https://revistas.upcomillas.es/index.php/pa->

- dresymaestros/article/viewFile/1319/1126. Alicante.
- Foucault, Michel (1975), “*Vigilar y castigar*” Editorial Siglo XXI, 12ª edición, 1987. México
- Giberti, Eva (2005) *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires-México. Novedades Educativas.
- Hermida, María Eugenia (2017) “El Estado, el poder y la política en los estudios poscoloniales y el enfoque descolonial. Aportes para el Trabajo Social”. En Hermida, María y Meschini Paula. *Trabajo Social Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social.*: EUDEM, Mar del Plata
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. (2006)
- Ley de Educación Nacional N° 26206. (2006)
- Ley de Educación Provincial N° 13668. (2007)
- Ley N° 13298, de Promoción y Protección de los Derechos de los Niñ@s y Adolescentes. (2005)
- Dirección General De Cultura Y Educación (2010) Consejo Federal de Educación, Lineamientos curriculares para la ESI. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Marina, Mirta (coordinadora) (2009) *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Morgade, Graciela El concepto de género. *Revista Voces en el Fenix*, año 1 N° 3, 2010. Buenos Aires.
- Subirats, Marina. “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6, pp.49-78. 1994. Barcelona
- Tomado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf> 9/11/2017
- Velez Restrepo, OLGA LUCÍA (2003) *Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas*. - 1ª edición. - Espacio, Buenos Aires.

Las implicancias
de la crisis socio-sanitaria
por la Pandemia Covid 19
en la actualidad profesional

La escuela en tiempos de pandemia

Calvo Gabriela¹
Canales Claudia²
Gutiérrez Ponce de León Lucrecia³
Herrero Jesica⁴

Introducción

Nuestro recorte de intervención será observado desde la tensión que se genera entre esta nueva modalidad de escuela virtual y la continuidad pedagógica, analizada desde las políticas educativas en pos de garantizar el derecho a la educación, frente a las desigualdades en el acceso a la conectividad de los distintos actores sociales institucionales.

-
- 1 Lic en Servicio Social. Actualmente se desempeña en el ámbito educativo, en un EOE de Nivel Primario en la Localidad de Bahía Blanca. espositomercedes@gmail.com
 - 2 Lic en Servicio Social. Actualmente se desempeña en el ámbito educativo, en un EOE de Nivel Secundario en la Localidad de Bahía Blanca. claudia.cc2015@gmail.com
 - 3 Lic en Servicio Social. Actualmente se desempeña en el ámbito educativo, en un EOE de Nivel Secundario en la Localidad de Bahía Blanca. lucreciagutierrez1986@gmail.com
 - 4 Trabajadora Social con Orientación Pedagógica. Actualmente se desempeña en el ámbito educativo, en un EOE de Nivel Primario en la Localidad de Bahía Blanca. herrerojesica@gmail.com

Por último, también se analizará cómo los recursos institucionales, interinstitucionales, la dinámica institucional, la relación familia-escuela y cómo nuestra función se ve modificada, en épocas de pandemia.

Por todo lo expuesto nos interrogamos, ¿qué sucede con los/las alumnos/as que no acceden a la conectividad? ¿y con los/las niños/as adolescentes que acceden a la conectividad pero no están en el mismo proceso pedagógico? ¿cuál es el rol de la escuela? ¿cuál es nuestra función como orientadoras sociales en estos tiempos? ¿qué intervenciones realizar pensando en la restitución de derechos de los/as alumnos/as? ¿qué intervenciones llevar a cabo pensando en la educación como bien social junto aquellos niños, niñas y adolescentes y familias en situaciones de vulnerabilidad social cuando la escolarización se ve interpelada por la pandemia ante las dificultades en la articulación intersectorial de las políticas estatales para dar una respuesta a la cotidianidad de estos sectores?

Desarrollo

En el sistema educativo, la institución escolar que incumbe un tiempo, un espacio, sujetos en el ejercicio de un rol, en el cual se pone en juego asunciones y adjudicaciones como parte de funciones en el desarrollo de diversas situaciones. La misma, tiene la labor de educar a partir de recursos materiales, humanos, tecnológicos y socio-culturales. Todos estos aspectos se ven interpelados ante el aislamiento social preventivo y obligatorio producto del COVID-19.

La emergencia sanitaria irrumpe en el ámbito escolar por lo que se puede analizar a la institución en su dialéctica entre lo universal (lo instituido) y lo particular (lo instituyente). Esto se materializa en lo singular (la síntesis entre lo instituido y lo instituyente) si se piensa la política educativa como parte de las políticas estatales.

Es así que se pone en tensión el formato escolar ante un dictado de clases no presencial que implica repensar los distintos recursos puestos en juego en la labor educativa.

La institución escolar en tiempos de pandemia y su dinámica

Siguiendo con el análisis de la institución, la pandemia pone al descubierto fracturas, conflictos, funciones, estilos que conllevan las marcas de la institucionalización; es decir de los resultados de la lucha entre lo instituido y lo instituyente. Cabe señalar que la institución es en realidad un proceso instituido, que ha estado precedido por el proceso de constitución al que llamamos institucionalización. Se debe tratar de poner en evidencia qué formas toman las relaciones entre la racionalidad establecida (reglas, formas sociales, códigos) y los acontecimientos, desarrollos, movimientos sociales que se apoyan implícita o explícitamente en la racionalidad establecida y/o la cuestionan.

En la actualidad podemos decir que en el entramado simbólico de relaciones humanas que implica la escuela, lo instituyente arrasó con lo instituido, las herramientas tradicionales dejaron de tener sentido y todas las funciones se modificaron. Desde la burocracia del cuaderno de asistencia, las reuniones de personal docente, las entrevistas presenciales en la escuela, comunicados a las familias a través del cuaderno, el significado y el significante del sonido de los timbres, el espacio material y simbólico de las aulas y los patios, las guardias en los recreos, formar filas para el saludo a la bandera, todos los rituales institucionales se desarmaron de un día para el otro. En sí, desde esta perspectiva, la pandemia nos paraliza para repensarnos y reconstruirnos en pos de una transformación, la cual no fue planificada ni elegida con anterioridad.

Dinámica Institucional cambios y continuidades

La revisión de la literatura disponible muestra la utilización frecuente del término “dinámica” para aludir al modo como se desarrollan los hechos. Este uso puede significar y evocar a diferentes tipos de abordaje para la explicación de los acontecimientos institucionales. Es posible entender el estudio de la dinámica institucional como la descripción del funcionamiento en términos de proceso a lo largo del tiempo o en un corte temporal determinado. En la actualidad, la misma se observa de manera virtual y con ella los mecanismos de poder.

Según Foucault (2018), en las instituciones dentro de su funcionamiento y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas se pone en juego la microfísica del poder. Esto supone que el poder que en ellas se ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que las consecuencias de dominación no sean atribuidas a una apropiación y sí a técnicas, a funcionamientos, y que se distinga en él una red de relaciones siempre tensas.

Ese poder se ejerce más que ser poseído y no es un privilegio adquirido, sino el efecto conjunto de sus posiciones estratégicas y que manifiesta la posición de aquellos/as que son dominados/as. Este juego se ve reflejado en la escuela virtual, la conectividad tiene un rol importante en este dilema: quien posee el acceso a la tecnología cuenta con un poder diferente al que no lo posee. También se observa que desde la perspectiva de la dinámica institucional, hoy día todos los actores sociales nos encontramos observados/as y controlados/as desde un panóptico, al estilo foucaultiano, que se ve reflejado en el uso de la aplicación de las TICs (Classroom, Google drive). Por dar un ejemplo, todas las clases deben ser subidas a la nube, en la cual toda la comunidad educativa tiene acceso.

Del mismo modo, todo debe ser justificado en mayor

5 TICs: Tecnología de la Información y la Comunicación.

medida que antes, puesto que las fisuras de la pandemia⁶ brindan un universo mayor de trabajo y de control sobre nuestros posicionamientos.

Siguiendo con el autor, el poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales. Pensar las relaciones de intercambio asimétricas implica reflexionar acerca de los clivajes presentes en las instituciones para poder trabajar en las articulaciones respectivas. Este poder es cambiante, gira, se mueve, por ende es importante analizar la relación entre los actores sociales en época de pandemia porque la información de los/as alumnos/as también brinda un poder diferente en este tiempo.

La relación entre la familia y la escuela

La temática nos lleva a pensar, en la corresponsabilidad como actores intervinientes, en la construcción colectiva de la escuela como obra democrática en pos de la formación de los/as alumnos/as como ciudadanos/as. Teniendo en cuenta el contexto en el que la escuela está inserta y la posibilidad de generar lazos familia-escuela en la dialéctica instituido-instituyente en este momento histórico en particular, es fundamental acompañar, desde el sostenimiento a las familias con una escucha activa, intentando encontrar diferentes estrategias con la finalidad de mejorar su cotidianeidad.

En la actualidad, la sociedad se encuentra bajo un proceso de fragmentación social en la cual se observan diferentes matices como una amplia variedad de modelos de familias, nuevas perspectivas sobre la infancia y la adolescencia. Asimismo, se sumerge dentro de una precarización laboral cada vez mayor, producto de las políticas neoliberales con las que arrasamos como país desde la década del noventa. En síntesis, nuestra sociedad se encuentra absorbida bajo el paradigma de

6 Entendiendo por pandemia a una enfermedad epidémica que se extiende a muchos países, como consecuencia, el gobierno actual formuló un decreto nacional estableciendo como medida el aislamiento social preventivo y obligatorio (cuarentena).

una modernidad líquida, en palabras de Bauman (2003), en la cual existe una supremacía por lo individual antes que lo colectivo. Todo esto se ve reflejado en nuestros espacios laborales, en donde la inclusión e igualdad de oportunidades escolares es clave para mejorar nuestra sociedad.

En cuanto al análisis de la díada familia-escuela, se observa una multiplicidad de perspectivas complejas. En algunos puntos con cierta deficiencia por carecer de recursos materiales y simbólicos antes de la pandemia, como es el caso de las escuelas con limitantes en relación a las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), la valoración de las familias acerca de la escolarización, la representación social que tienen las familias en relación a la escuela, las causas por las cuales envían a sus hijos/as. Este último, tendría una posible relación con el sector en el cual está inserta la institución y la población que asiste. Todo este entramado de relaciones y representaciones, que generan alianzas como también oposiciones, se complejiza en la transición de la pandemia. Puesto que las entrevistas dejan de ser presenciales para pasar a ser virtuales. Las visitas domiciliarias son realizadas en casos puntuales, por ende la relación cercana con la institución se va desvaneciendo. En algunas oportunidades tomamos como estrategia para escuchar a las familias el momento de la entrega de los bolsones alimentarios (SAE)⁷, los cuales se brindan cada 15 días, pero el momento y el lugar no son propicios como lo eran nuestros espacios escolares, anteriores al confinamiento.

Como menciona Tenti Fanfani (2015), “las condiciones de vida de la exclusión hacen estragos en el proceso de construcción de la subjetivación de los jóvenes. Para muchos de ellos, se ha roto el lazo entre el presente y el futuro” (p. 43). Es decir, el poder que se tiene sobre el mismo presente es incierto, mucho menos el porvenir del futuro.

El seguimiento de los/as alumnos/as se ve modificado en

7 Servicio Alimentario Escolar. Brindados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

la actualidad, pero consideramos que es fundamental nuestra tarea en este contexto desde la perspectiva del sostenimiento, del acompañar a las familias de diferentes maneras, más esporádicamente. Siempre con la misma intención, estar, sostener con la palabra y con la mirada el discurso de las familias, porque la escuela es una de las pocas instituciones estatales que siempre está, de uno u otro modo reinventándose, pero sigue estando.

Isabelino Siede (2017) plantea:

Ante cualquier enseñanza o formación, las familias esperan que las escuelas cuiden a sus hijos. El cuidado es condición de posibilidad de la tarea escolar y fundamento de la delegación de familiares a docentes. (...). A ello se agrega, entre los matices que abarca el cuidado de niños y adolescentes, el reparo de posibles riesgos del entorno y la protección frente a desequilibrios emocionales provenientes de las relaciones sociales internas o externas al ámbito escolar. (p. 81)

Y es este punto el que más nos interesa, en estos tiempos de aislamiento, acompañar a las familias virtualmente en los lazos familiares; porque otra de las causas del confinamiento fue la acentuación de los desequilibrios emocionales anteriores a la pandemia o de nuevos episodios producto de la situación en la cual estamos insertos/as.

La función del orientador/a social en época de pandemia

En estos tiempos, analizando el rol de orientador/a social dentro de la institución escolar, desde la perspectiva del Trabajo Social crítico, tal como sostiene Mallardi (2018), explicar el cotidiano involucra la relación entre las trayectorias individuales de los actores sociales; intentando desmenuzar las estrategias familiares de la cotidianeidad, sus lógicas y sus fundamentos, con el fin de reconstruir el significado socio-histórico de las relaciones que se desarrollan entre la familia con el resto de la sociedad.

Por eso, desde nuestro posicionamiento, resaltamos la posibilidad de generar un entramado social para los/as alumnos/as y sus familias, al interior de la escuela y con otras instituciones.

Somos conocedores/as y proveedores/as de información sobre los/as alumnos/as, sus contextos familiares y comunitarios, los diferentes actores institucionales se nutren de esa información para poder generar prácticas pedagógicas que alcancen en la medida de las posibilidades a todos los/as alumnos/as, puesto que contamos con instrumentos de trabajo, que aún en este contexto, nos pone en contacto con las realidades familiares.

Como afirma Carballeda (2013):

El lazo social se presenta como un lenguaje en sí mismo, que habla en cada escenario de intervención.(...) posee un orden, pautas, formas y multiplicidad de posibilidades; está allí, nos precede, desde la historia y los mandatos sociales, desde papeles prescritos y significativos desde una estrecha relación entre cada actor social, el escenario de intervención y sus componentes. (p. 70)

Como orientadores sociales nos interpela la pandemia apostando a poder generar y sostener ese entramado social, democratizando recursos, brindando estrategias para la cotidianidad, facilitando el transitar de las familias por las instituciones, en esta situación de emergencia.

La intervención profesional del orientador/a social en tiempos de pandemia

Si analizamos la dinámica social, según Montaña (2015) como punto de partida para repensar nuestra función, desde una mirada crítica, comprendiendo a las políticas sociales como instrumentos para nuestra intervención, podemos considerar que la pandemia nos impactó como sociedad, deteriorando las condiciones de vida, sobre todo de los sectores más

desfavorables; los cuales son nuestra mayor preocupación. En términos de Rozas Pagaza (2005), el “campo problemático, es uno de nuestros desafíos, aportar a la reconstrucción de actores sociales con identidad capaces de revalorizar sus prácticas sociales colectivas”(p. 54).

Asimismo, según la autora, partimos de la base de entender

La intervención profesional, como un proceso, que se construye y reconstruye en el desarrollo de la práctica. (...) entendemos la metodología de intervención en Trabajo Social como un conjunto de procedimientos que ordenan y dan sentido a la intervención, pero fundamentalmente como una estrategia flexible que articula la acción específica del trabajador social con el contexto. (Rozas Pagaza, 2015: 70).

Más allá de los tiempos de COVID-19, las intervenciones siempre apuntan a ver al alumno/a desde el paradigma del sujeto poseedor de derechos. Pero en la actualidad, esto nos interpela y nos paraliza en algunas situaciones, como por ejemplo, “las valoraciones” las cuales son analizadas desde las mismas categorías para toda la población estudiantil. Es decir, se observa las diferencias de aquel/aquella estudiante que cuenta con los recursos materiales y simbólicos, como también con el apoyo familiar a la hora de realizar las actividades y entregarlas; en comparación con quien que no cuenta con acceso a la tecnología, sin acompañamiento familiar, porque ambos padres, o mayores a cargo deben trabajar y quedan largas horas solos en la vivienda.

Nuestra intervención debe ser repensada ante la emergencia sanitaria en pos de dar respuesta a las demandas de la institución, los/as alumnos/as y sus familias. Entrando así en tensión los recursos institucionales, la red con los recursos de los otros sectores gubernamentales y no gubernamentales, como así también la relación escuela-familia en los sectores vulnerables en el marco de la corresponsabilidad en la promoción, prevención y atención de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Cabe aquí resaltar entonces, de acuerdo a la actual nor-

mativa, las implicancias del rol del orientador/a social en la dinámica institucional según el artículo 9 de la disposición 76/08 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social⁸. Respecto a generar vínculos entre la institución educativa y la comunidad, se intenta llevar adelante a través los medios tecnológicos, las visitas domiciliarias o al momento de la entrega de los bolsones alimentarios.

El trabajo en red con otras instituciones tales como los Servicios Locales de Promoción y Protección de los Derechos de los/as Niños/as y Adolescentes se ve reducido a las urgencias, al igual que con el sector salud y distintas esferas del ámbito municipal. Esto merma la posibilidad de los tratamientos que los/as alumnos/as requieren y del trabajo de las ONGs como factor de asistencia y acompañamiento de la situación a los estudiantes.

La Pandemia en el Nivel Primario

En el nivel primario se juega el lugar de la escuela como segundo actor en la socialización de niños y niñas, la construcción de subjetividades, la adquisición de autonomía en el proceso de formación de los/las estudiantes, procesos de adquisición de la lectoescritura, de la numeración y de las operaciones básicas, de conocimientos iniciales en las ciencias sociales y naturales, de las distintas expresiones artísticas, el reconocimiento y la expresión del cuerpo en la actividad física y la internalización de conceptos de la Educación Sexual Integral que se ven afectados en el actual contexto.

La escuela en tiempos de pandemia, fue modificando su dinámica. La red institucional comienza a interactuar desde otro lugar y es necesario repensar modos de mantener la comunicación, para no trabajar en soledad, poder realizar acuer-

8 Disposición 76/08 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Bs As.

dos, evaluar estrategias y procesos. La situación de emergencia sanitaria deja a la red inter-institucional suspendida y el aislamiento trae como consecuencia el deterioro del tejido social.

Si bien se venía tratando de instalar en el escenario escolar el uso de la computadora, a través de los carros tecnológicos o el programa “conectar igualdad”, como otra estrategia de enseñanza, donde el/la docente cumplía la función de mediador, la llegada de la pandemia generó que el único medio de conexión y comunicación escuela-familia sea a través de internet y de los dispositivos tecnológicos (celulares, computadoras). Esta situación dejó al descubierto las realidades individuales y familiares de los/as alumnos/as en cuanto a los accesos a los recursos generando así mayor desigualdad educativa.

También cabe mencionar las dificultades de aprendizaje de los/las niños/as que requieren de la atención personalizada del/la docente, del trabajo conjunto con otros profesionales (psicopedagogo/a, psicólogo/a, fonoaudiólogo/a, neurología infantil) y otras propuestas de actividades extraescolares (deportivas, artísticas, diversos tipos de talleres) que se ven interrumpidas, o en algunos casos se mantiene de manera virtual. Las familias expresan los cambios en los estados de ánimo de los/as niños/as u otros miembros del hogar, las dificultades en la organización de hábitos y rutinas, en pos de sostener la motivación de los/as niños/as frente a las tareas escolares a la par que realizan las labores domésticas y laborales.

La pandemia pone también al descubierto la resistencia, ese poder instituyente que ha atravesado la historia de la escuela para establecer vínculos con los/as niños/as y sus familias más allá del aspecto pedagógico. Así se implementan los bolsones alimentarios, el contacto con ONGs y con organismos estatales para acompañar y sostener las dinámicas familiares de los sectores más vulnerables.

La entrega de bolsones se convierte en la posibilidad de desentramar los recursos simbólicos-culturales de los/as niños/as y las familias al momento de brindar actividades pedagógicas

en el caso de los/as alumnos/as que no acceden a la conectividad, como un aspecto para mantener los vínculos escuela-familia en la comunidad educativa, de sostén del lazo social.

La pandemia en el Nivel Secundario

Si algo cambió en la actualidad, fue la composición familiar. Al momento de mantener contacto con las familias y referentes, a menudo nos encontramos que aquellos/as adultos/as no siempre son los padres, sino que en muchas ocasiones debemos contactarnos con abuelos/as, tíos/as o, por ejemplo, podemos encontrarnos también con adolescentes que viven con la familia de sus novios/as. En todas las situaciones, nuestra función es la escucha, el acompañamiento, el favorecer el acceso a los recursos y el apoyo para cubrir las necesidades, principalmente con aquellos/as que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

El impacto en esta etapa vital, donde el/la adolescente se encuentra en una búsqueda de su identidad y se diferencia de los/as adultos/as, las situaciones en el ámbito familiar se tornan más complejas. Su estado de ánimo ha sido afectado directamente, ha tenido que aprender a convivir más tiempo con su familia, lo que trae más discusiones, peleas, malestar en el hogar, entredichos entre hermanos/as, problemas en las cuestiones “rutinarias”, entre ellas las actividades de la escuela. Algunas de las expresiones de los alumnos cuando se hicieron entrevistas virtuales fueron: *“estoy encerrado y quiero ir al club, ver a mis amigos”, “antes podía salir, sin necesidad de cuidarme tanto, ahora veo a mis amigos detrás de la pantalla”, “estoy mucho con el celu, hago video llamadas con mis amigos y juego a los videojuegos”, “sinceramente la pandemia me enseñó a valorar mucho más la escuela, extraño mucho a mis compañeros, además mis sentimientos son confusos, nunca estoy completamente alegre, por la preocupación que me genera este virus”.*

La adolescencia, momento en el que mayor necesidad de contacto social se tiene de amigos/as, escuela, clubes -que antes

del aislamiento social, era un escape de las situaciones difíciles-, ahora se encuentra suspendida y es necesario encontrar otras herramientas de encuentro y contención con ese medio externo.

Se hace necesario recomendaciones a familias y alumnos/as para no perder el entramado social y que puedan hallar un punto de encuentro, más allá de las distancias físicas. Hoy en la era de la tecnología, debemos apoyarnos en el encuentro con el “otro” por medio de la pantalla. Vemos contradictorio, quienes en un momento tratamos de limitarlo, que valoremos esos medios que nos permiten ver películas en línea, juegos online, clases virtuales, festejar cumpleaños y pasarla bien más allá de la situación que nos atraviesa.

Queremos destacar que nada reemplaza las clases presenciales, la participación activa de los/as alumnos/as en la escuela, la escucha, el encuentro desde lo corporal, con los gestos, las palabras; pero sabemos que este aislamiento no es para siempre, que es necesario cuidarnos para volver a las aulas con más ánimo. En sí consideramos que este escenario actual conlleva al abordaje interdisciplinario porque las relaciones vinculares son complejas y requieren de una asistencia integral.

Continuidad Pedagógica

La medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio resuelta mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 reviste un rol de vital importancia para hacer frente a la situación epidemiológica y mitigar el impacto sanitario del COVID-19. Asimismo, ubica a nuestras comunidades educativas en una situación atípica.

Según los lineamientos de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en este contexto es importante fortalecer las condiciones y aportar soluciones para garantizar la Continuidad en los aprendizajes de los/as estudiantes⁹.

9 Continuidad Pedagógica -Aportes para los Equipos de Orientación Escolar de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos

Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial trabajan en la generación de condiciones y brindan orientación y acompañamiento a Equipos Docentes y directivos a efectos de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (NNAJyA) en el marco de esta situación sanitaria excepcional. Por ende, es fundamental el trabajo de las REEB¹⁰ resignificando los espacios educativos para debatir estrategias previniendo posibles escenarios y favorecer la participación activa y protagónica de todos y todas en lo que es responsabilidad de la totalidad de las personas.

Desde la estructura piramidal, el verticalismo que caracteriza al sistema educativo, la linealidad es sostener la continuidad pedagógica con nuestros/as alumnos/as. Aquí debemos pensar que nuestras acciones, desde una postura ética, no deben generar mayores tensiones en las familias en las cuales se presenta la dificultad de acompañar este proceso, sea por falta de recursos, espacio físico donde poder estar tranquilos/as y concentrados/as, niños/as con dificultades de aprendizajes que requieren de acompañamiento personalizado, adultos sufriendo pérdidas laborales, familias numerosas con varios/as hijos/as en edad escolar, etc. en pos de la mencionada continuidad pedagógica.

En las comunicaciones telefónicas o visitas domiciliarias, los/as adultos/as responsables de los/as niños/as manifestaron: *“estar ocupados con rutinas laborales largas, enojo y frustración por no poder acompañar a sus hijos/as”, “no contar con el recurso económico para comprar las fotocopias”, “no poder acceder a internet” y si es a través del celular con datos, no es posible ver videos, porque les consume el crédito.*

La continuidad pedagógica de los/as alumnos/as impone en este período un desafío ante el heterogéneo cotidiano de docentes y estudiantes en cuanto al capital simbólico - cultural

Aires- marzo de 2020.

10 Comunicación Conjunta 1/08 Reuniones de Equipo Escolar Básico de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - junio 2008.

y los recursos disponibles para llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La institución escolar debe repensar la forma de evaluar a los niños, niñas y adolescentes apuntando a que las propuestas pedagógicas favorezcan la igualdad de los distintos sectores del alumnado en el acceso a los contenidos planteados por el Diseño Curricular para cada año según la normativa vigente. Para esto debe lograrse una complementariedad entre los medios audiovisuales y el contacto con alumnos/as y familias más allá del aislamiento social preventivo y obligatorio.

Así en la continuidad pedagógica se entreteteje esa microfísica del poder al interior del entramado social entre los distintos actores de la institución escolar y la comunidad educativa.

Se ponen en juego demandas de las familias hacia docentes, directivos y el equipo de orientación escolar y, a su vez, de los docentes hacia el equipo de orientación escolar, generando un eslabón de demandas entre los actores sociales en cuestión.

Así se establecen distintos medios tecnológicos en pos de mantener el vínculo escuela-familia y una red interinstitucional, de la cual los/as trabajadores/as sociales formamos parte, teniendo en cuenta el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, siendo obligatoria la escolaridad desde el nivel preescolar hasta el secundario.

También en la emergencia sanitaria se ve trastocada la atención de los/as alumnos/as que requieren un trabajo conjunto con el sector salud para el sostenimiento de los distintos tratamientos (terapia ocupacional y/o de otras especialidades, estudios).

Desde las políticas educativas se plantea la articulación entre los distintos niveles como forma de acceso, sostén y continuidad de contenidos pedagógicos del sistema educativo. En la pandemia las estrategias deben ser revisadas para llevar adelante dicha articulación por no contar con las clases presenciales y se llevan a cabo distintas propuestas haciendo uso de los diversos medios audiovisuales.

En el contexto actual, analizando la continuidad peda-

gógica cabe mencionar que la autoridad docente en ocasiones es puesta en cuestión. En los contactos con las familias muchas expresan: *“es mucha la tarea que le dan a los chicos, yo tengo más de un hijo, no me dan los tiempos”*, *“yo no estudié para maestra, ese es el trabajo de ustedes”*. Como respuesta a este cuestionamiento, al interior de la institución se adaptan actividades, se flexibilizan plazos, se contempla el ritmo de aprendizaje de los/as alumnos/as pensando favorecer la relación docente-alumno/a analizando que la autoridad pedagógica debe posibilitar repensar la función y formación docente en esta emergencia sanitaria.

A la vez, hay familias que en este tiempo valorizan la labor pedagógica señalando el entramado logrado en el sostén de la red inter e interinstitucional en el acompañamiento de las situaciones. Las mismas expresan: *“gracias por el apoyo, el trabajo en equipo de la escuela”*, *“gracias por ayudarnos y guiarnos con las tareas”*.

Lo anteriormente dicho pone en evidencia la relación Estado-Escuela-Familia que conlleva a interrogantes en la articulación de recursos por parte de cada uno de los actores, en el marco de la corresponsabilidad en la atención de niños, niñas y adolescentes. Se podría decir que desde la práctica es necesario la presencia de todos los actores de la tríada en pos de garantizar el acceso a la educación. Antes de la pandemia la presencialidad intentaba garantizar la igualdad en el acceso a la educación. Hoy la virtualidad deja por fuera a aquellos/as alumnos/as inmersos/as en contextos desfavorables. Por esto consideramos que aquí se presenta un gran desafío, desde nuestro rol para los próximos tiempos, intensificando el acompañamiento en este tipo de situaciones.

Asimismo, creemos que también en la praxis de este tiempo, en el diálogo que se generó escuela-comunidad, se fue pensando y repensando el modo de garantizar la continuidad pedagógica para los/as alumnos/as en la cual cada escuela debía contextualizarse, dándole su impronta en base a las características de la comunidad educativa.

En palabras de Tiramonti (2005):

Se trata de un cambio radical del proyecto cultural de la escuela.(...) Se trata de reconocer a las nuevas tecnologías de comunicación como tecnologías de intelectuales o sea como estrategias de conocimiento y no como meros auxiliares de la tarea escolar. (p. 902)

Por tal razón, se considera que el tiempo pos pandemia abrirá otras miradas a la educación tradicional; las TICs seguirán funcionando, acompañando las trayectorias escolares con mayor legitimidad que antes, por el conocimiento que se ha adquirido en este tiempo, pero no llegarán a superar el vínculo pedagógico en el aula tradicional.

Entonces, se rescata el rol de la escuela y la relación entre docente y alumnos/as, como sostiene Tenti Fanfani (2008):

El docente, desde sus diferentes roles, debe hacerse cargo de su ineludible ejercicio de autoridad para la concreción del acto educativo, y la escuela debe volverse un lugar autorizado, pero no “autoritario”, que no disuelva las asimetrías sino que las vuelva motor de trabajo y las ponga en diálogo y fricción con las otras formas de relación (igualdad, diferencia, autonomía) entre alumnos y maestros.(p. 3)

Desde el rol del orientador/a social, el desafío al que la emergencia sanitaria nos enfrenta, desde la “autoridad” que los saberes específicos otorgan a la profesión, es develar la dimensión de lo cotidiano que irrumpe en la dinámica familiar y obtura los procesos de escolarización de niños, niñas y adolescentes rescatando las trayectorias socio-históricas de los/as alumnos/as y sus núcleos familiares desde el lugar de educador no formal del trabajo social.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos abordado aspectos relacionados con el rol del/la orientador/a social en las instituciones educa-

tivas de Nivel Primario y Secundario en el tiempo de pandemia. A la par se ha analizado la dinámica institucional siendo la escuela el ámbito en el que desarrollamos la labor profesional. Se han considerado recursos de los docentes y de las familias que se ponen en tensión en este tiempo de confinamiento.

La pandemia conlleva interrogantes analizando la dinámica institucional acerca de la flexibilización de tiempos y espacios en el ámbito escolar si pensamos en el formato de la escuela graduada, tal como plantea el sistema educativo, y la posibilidad de dar respuesta a las desigualdades en la accesibilidad a los contenidos por parte de los sectores más vulnerables.

En esta emergencia sanitaria la escuela se enfrenta al desafío de generar nuevas estrategias de enseñanza, de repensar la relación docente alumno/a. Cada uno de los actores desde su rol institucional, desde la propia subjetividad, sin llegar a un fatalismo, a un mesianismo en el ejercicio profesional rescataando que las nuevas tecnologías posibilitan la democratización de los conocimientos, de la relación docente alumno/a en la transmisión cultural.

Para este fin es necesario continuar profundizando en el análisis de los recursos disponibles desde la institución escolar, como parte de las políticas educativas teniendo en cuenta el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes ante la incertidumbre que el contexto genera.

Desde el rol profesional, la falta de certeza nos debe hacer profundizar en el análisis de la posibilidad de diálogo entre los proyectos colectivos y los individuales de cada uno de los actores sociales que este escrito ha intentado abordar, reconociendo el vínculo Estado-Escuela-Familia que ha atravesado el desarrollo histórico de la política educativa, como parte de las políticas estatales en nuestro país.

En cuanto a la continuidad pedagógica, en el escenario actual, es necesario pensar al niño/a, adolescente sostenido/a por su grupo familiar y este último por lo comunitario y el Estado. Sin esta red no hay posibilidades de dar continuidad peda-

gógica, fortalecer esos vínculos es el objetivo en nuestra labor profesional cotidiana.

Aquí cabe señalar que aparecen acciones de solidaridad al interior de la comunidad educativa en pos del sostén del entramado social. Por ejemplo, familias que participan de ONGs, que organizan ollas populares y de diferentes espacios comunitarios para dar respuestas a las necesidades de los grupos más vulnerables.

No debemos dejar de mencionar el trabajo en redes que se lleva a cabo desde diferentes dispositivos y recursos, con el objetivo de mejorar las problemáticas y garantizar derechos a la población. Es esencial al momento de maximizar los recursos para conseguir objetivos comunes, incrementar el alcance de las intervenciones y permitir abarcar a la población de una manera más eficaz.

Algunas de las dimensiones que se logra cubrir han sido la transmisión de información (promoción y prevención), rastro y cobertura de necesidades básicas, acompañamiento emocional, identificación de personas o grupos más vulnerables e identificación de recursos.

Referencia bibliográfica

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Bombini, G. (2020). La escuela en tiempos de pandemia. *Revista Planetario*. Disponible en <https://www.revistaplanetario.com.ar/news/view/gustavo-bombini-la-escuela-en-tiempos-de-pandemia>
- Carballeda, A. (2013). *La intervención social en los escenarios actuales*. Una mirada al contexto y el lazo social. En Testa, M. (comp). Trabajo social y territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones. Editorial Espacio. pp 67-74.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Pcia. Bs. As. (2020). *Continuidad Pedagógica. Aportes para los Equipos*

de Orientación Escolar.

- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* Editorial Siglo Veintiuno. Bs As.
- Mallardi, M. (2018). *Informe social y relaciones familiares. Cate-
gorías en disputa.* Editorial Puka. Tandil.
- Montaño, C. (2015). *Procesos de Intervención en Trabajo Social:
Contribuciones al ejercicio profesional crítico.* Editorial Colegio de
Trabajadores sociales de la Provincia de Buenos Aires. La
Plata.
- Rozas Pagaza, M. (2008). *Una perspectiva teórica metodológica de
la intervención en Trabajo Social.* Editorial Espacio. Bs As.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación
compleja.* Editorial Paídos, Bs As.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Autoridad y autoridad y autoridad peda-
gógica.* Disponible en [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitu-
cion/organismos/direccioninspecciongeneral/documento-
s/autoridad_y_autoridad_%20pedagogica.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitu-
cion/organismos/direccioninspecciongeneral/documento-
s/autoridad_y_autoridad_%20pedagogica.pdf).
- _____ (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de
sociología de la educación.* Editorial Siglo Veintiuno. Bs As.
- Testa, C. (2013). *Trabajo social y territorio. Reflexiones sobre lo públi-
co y las instituciones.* Editorial Espacio. Bs As.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la entrecruzijada del cam-
bio epocal. *Revista Scielo*, vol 26, n 92, pp 889-919. ISSN
1678-4626.

Anexo

Artículo 9 Disposición 76/08 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Bs As.

Corresponde al rol del Orientador Social: a) participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia; b) generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa,

institucional y comunitaria; c) aportar elementos al análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generen o puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social; d) brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente; e) promover el trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela; f) aportar a la articulación intra e interinstitucionales, con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos y alumnas, tendiendo a promover acuerdos; g) abordar desde propuestas superadoras, las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa, todos estos aspectos que se ven atravesados por el actual aislamiento social preventivo y obligatorio.

Cuidar-nos en tiempos de Pandemia: Problematizando la feminización de los cuidados

Florencia González¹
Yisela Cagliari²

Introducción

El objetivo del presente artículo es analizar críticamente las implicancias de la feminización de los procesos de cuidado y su vinculación con la intervención profesional desde los Equipos de Orientación Escolar (EOE), en tanto efector que debe garantizar el cuidado de los/as que cuidan en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO).

La actual coyuntura, en el marco del ASPO, muestra la manera en que se agudiza y recrudece la vida cotidiana y laboral. Transformándose y poniendo en evidencia la profundización de la precarización de las condiciones de existencia. La pandemia global no sólo ha alterado significativamente las

1 Lic. En Trabajo Social - UNMDP. Equipo Técnico del Programa de Género y Equidad, Servicio de Protección de Derechos, Localidad de Trevelin y El Maitén - Chubut. Estudiante de Maestría en Trabajo Social UNSBP, gonzalezflorenciats@gmail.com

2 Lic. En Trabajo Social, integrante del GIFFT (Grupo de Investigación sobre Formación, Fundamentos y Trabajo. FCSyTS-UNMDP) Mar del Plata, Equipo de Orientación Escolar, Escuela Primaria N°41, Partido de General Pueyrredón. cagliariyisela@gmail.com

condiciones en las que se desarrollan los procesos de intervención; sino que, pone de manifiesto la fragilidad de las condiciones de reproducción de la vida de las mayorías que viven de su fuerza de trabajo (López, Paradela y Pellegrini, 2020).

En este sentido, se abordarán algunas aproximaciones teóricas que resultan necesarias para problematizar lo antes mencionado y acercarnos a interrogantes que nos interpelan en el ejercicio profesional actual. Entonces, abordaremos en clave histórica la función de los servicios sociales y sus fundamentos, posteriormente la vinculación con la Feminización de la profesión, donde se incluirá una aproximación y recuperación de debates teóricos en relación al trabajo social, y la reproducción de la fuerza de trabajo y los procesos de cuidado. Para finalizar, analizaremos la intervención desde los EOE en el contexto del ASPO y las consecuencias de la pandemia por el COVID 19 junto a una conclusión reflexiva.

A su vez, queremos dejar planteado que este artículo intenta aportar algunas reflexiones al ejercicio profesional, sabiéndolo insuficiente y como parte de un proceso de construcción colectiva que requiere seguir profundizándose.

Servicios Sociales y Fundamentos

En la ontología de nuestra profesión con la aparición histórica de los Servicio Sociales y su expansión en el S.XX, va decir Marilda lamamoto (1997), se puede observar cuales eran las funciones primordiales y el significado social de la profesión en la sociedad capitalista. El Estado pasa a intervenir directamente en las relaciones entre capitalistas y las clases trabajadoras, estableciendo no solo una reglamentación jurídica del mercado de trabajo, a través de la legislación social y laboral, sino que además participa en la organización y prestación de los Servicios Sociales para enfrentar la “Cuestión Social”³ (la-

3 Cuestión Social, entendida como aquella manifestación de la vida social y la con-

mamoto, 1997: 92). En este sentido, se empieza a hablar de la noción de “ciudadanía” ligada a la concepción de “igualdad jurídica” de todos los ciudadanos ante la ley con derechos y obligaciones que organizan la participación de los individuos en sociedad y que, además, nos otorgan derechos políticos y civiles que posteriormente van a dar lugar a los derechos sociales. Pero en la lógica de la sociedad capitalista, tal igualdad es meramente discursiva dado la relación mercantil que se establece entre trabajadores/as y capitalistas para la venta y compra de la fuerza de trabajo. Esto supone una relación de antemano desigual, ya que el trabajador no tiene más que su fuerza de trabajo y el capitalista es quien maneja y posee de los medios de producción⁴. Por ende, en el modo de producción capitalista todas las relaciones son antagónicas.

En el modo de producción capitalista, señala Pastorini (2019), el Estado asume formas históricas variadas en función de las luchas sociales expresando la correlación de fuerzas entre las clases fundamentales, pero mantendrá siempre su carácter de clase. De esa forma perpetúa intacta su esencia y, a través de la combinación de la coerción y consentimiento, propiciará las condiciones necesarias para la valorización y acumulación del

tradicción entre el proletariado y la burguesía (Iamamoto, 1997: 91). Para profundizar sobre esta categoría se puede acudir al libro de Iamamoto “Servicio Social y División Social del Trabajo; Un análisis crítico de sus Fundamentos” (1997). Para la perspectiva histórico-crítica va ampliar Mallardi (2019), discutir los fundamentos de la “Cuestión Social” significa analizar la génesis y desarrollo de la desigualdad económico- social y por ende la apropiación desigual de los bienes socialmente producidos, por lo tanto, se trata de un debate con implicancias políticas y requiere de la necesidad de asumir una posición en torno al proyecto de sociedad hegemónico en el cual vivimos (Mallardi, 2019: 17).

- 4 Marx (2009) va decir que los individuos se establecen como poseedores libres de su capacidad de trabajo y de su persona y que se encuentran, junto al poseedor de dinero, en el mercado dotados de los mismos derechos y solo se distinguen por ser uno vendedor y otro comprador, pues, son personas jurídicamente iguales. Para tal fin, el poseedor de la fuerza de trabajo no tiene que tener la posibilidad de ofrecer otra mercancía que no sea su propia corporeidad, su capacidad de transformar mediante el proceso de trabajo, la naturaleza, y para que esto suceda requiere que previamente haya sido despojado de los medios de producción y subsistencia (Marx, 2009:204).

capital mediado por la producción de mercancías (Pastorini, 2019). Dicho esto, no podemos pensar nuestra intervención en las instituciones creadas por el Estado y en la aplicación y ejecución de las políticas sociales disociadas de este análisis.

Entonces, vamos a observar el carácter que asume nuestra profesión enmarcada en una institución estatal: por un lado, la reproducción de la fuerza de trabajo y disminución del costo de la misma como aquella que garantiza que los obreros puedan volver a trabajar mediante la ejecución de políticas sociales y, por otro, la del control social y reproducción de la ideología dominante (Iamamoto, 1997).

Las trabajadoras sociales damos respuesta a las necesidades del capital, pero en la misma acción también respondemos a las de la clase trabajadora y solo se puede fortalecer uno u otro polo por la mediación de su opuesto. Participamos tanto de los mecanismos de dominación y explotación, como al mismo tiempo y por la misma actividad damos respuesta a la sobrevivencia de la clase trabajadora y de la reproducción del antagonismo en esos intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el móvil básico de la historia (Iamamoto, 1997).

Trabajamos en las mediaciones de la sociabilidad capitalista; una política constituida por nuestra intervención desde el Estado en la Cuestión Social y una instrumental por tener que ejecutar las políticas sociales para dar respuesta a las demandas de la clase trabajadora. Nuestro trabajo es un eslabón que produce potenciales efectos en la producción del valor y por lo tanto somos absolutamente vitales para la subsistencia del Sistema Capitalista.

En este sentido, y dado que estamos insertos/as en las múltiples expresiones que adquiere la vida cotidiana de la clase trabajadora, entendemos a los espacios socio ocupacionales y de ejercicio profesional, como lugares de construcción de poder y de disputas de significados.

Feminización: trabajo social, reproducción de la fuerza de trabajo y cuidados

Profundizando y analizando este complejo y contradictorio escenario en el cual nos insertamos y en la búsqueda de las determinaciones y mediaciones antes mencionadas, es que para abordar la feminización de las prácticas de cuidado y en ella de nuestra profesión, debemos partir de comprender los procesos socio-históricos que dieron lugar a la acumulación originaria⁵, el patriarcado y la opresión de las mujeres. Cómo no es en sí el tema que nos compete de lleno en este artículo y llevaría muchísimo tiempo de profundización, solo vamos a mencionarlo superficialmente para hacer referencia a las categorías de trabajo social, feminización y reproducción de la fuerza de trabajo⁶.

La explotación capitalista que se inaugura con la acumulación originaria, requiere poder aprehender la contradictoria articulación de mecanismos de opresión que suponen el sometimiento de amplios sectores de la población basados en razones culturales, raciales o sexuales. Por lo que es necesario identificar las determinaciones históricas entre la explotación y los mecanismos de opresión ligadas al patriarcado y al racismo heredados de las sociedades pre-capitalistas⁷ (Mallardi, 2019).

5 La acumulación originaria exigió la derrota de los movimientos urbanos y campesinos, que normalmente bajo la forma de herejía religiosa reivindicaron y pusieron en práctica diversos experimentos de vida comunal y reparto de riqueza. Su aniquilación abrió el camino a la formación del Estado moderno, la expropiación y cercado de las tierras comunes, la conquista y el expolio de América, la apertura del comercio de esclavos a gran escala y una guerra contra las formas de vida y las culturas populares que tomó a las mujeres como su principal objetivo.

6 Para un análisis más profundo de este proceso y sus implicancias ver Federici (2015) *Calibán y la Bruja* el cual recorre la historia de la transición del feudalismo al capitalismo y el surgimiento del patriarcado. Al analizar la quema de brujas, Federici no sólo desentraña uno de los episodios más infames de la historia moderna, sino el corazón de una poderosa dinámica de expropiación social dirigida sobre el cuerpo, los saberes y la reproducción de las mujeres.

7 Mallardi (2019) afirma que, en el proceso de acumulación originaria además de crear las condiciones históricas-estructurales para la formación del capitalismo industrial, simultáneamente se forzó la esclavitud en la colonización de nuevas

Estas determinaciones dieron lugar al sometimiento de las mujeres para la reproducción de la fuerza de trabajo, lo que hizo necesario generar diferencias hacia el interior de la clase trabajadora. En este marco, las y los trabajadores necesitamos cuidados diarios para la reproducción social.

Cuando hablamos de reproducción social no solo incluye a quienes intentan vender su fuerza de trabajo en forma directa en el mercado, sino también a los que no trabajan, niños, adultos mayores y enfermos. O sea, a todos aquellos que no pueden trabajar y también quienes participan indirectamente en la reproducción del capital (Arruza, 2020).

Hay una parte de estos cuidados que son “brindados” por el Estado a través de sus instituciones públicas y políticas sociales que cumplen una función de redistribución del capital acumulado por la apropiación de la plusvalía a los trabajadores productivos (Escuela, Hospitales, Servicios de Protección de Derechos de Niñez, etc.). La otra parte la realizan las mujeres en sus hogares responsables de su familia (niños/as, adultos/as mayores, padecientes de alguna enfermedad, entre otros/as). El trabajo doméstico que realizan no participa del proceso de producción directamente, pero sí del de acumulación del capital al igual que las Trabajadoras Sociales en instituciones públicas. Esto quiere decir que es absolutamente fundamental para la acumulación del capital porque genera las condiciones necesarias para que los/as trabajadores/as puedan vender su fuerza de trabajo.

Arruza (2020) plantea que la reproducción social implica una reproducción material y física de la fuerza de trabajo que va tener que ver con estos cuidados mencionados anteriormente para que nuestros cuerpos estén saludables. Por otro lado, el capital tiene la necesidad de moldear esos cuerpos para que puedan resistir ocho o nueve horas diarias en el trabajo o para prestar atención mucho tiempo sentado/a en

tierras (Mallardi, 2019: 29), dando lugar así a las diferencias no solo de clase sino también de raza.

una clase. Esta disciplina, que requiere que podamos poner atención en la escuela, universidad o aguantar en una fábrica o frente a una computadora, explica Arruza (2020), lo aprendemos a través del proceso de socialización, donde la escuela juega un rol fundamental.

Siguiendo la mirada del campo de la economía del cuidado, como se detalla Enríquez (2005) en Findling y López (2015), de lo que se trata es de visibilizar todas aquellas acciones de las que depende nuestra supervivencia cotidiana, pero que en más de una oportunidad son ignoradas por el solo hecho de desarrollarse en el ámbito doméstico o por ser una extensión de las mismas en los espacios laborales. Por eso, como se ha intentado plasmar, el Estado, no es neutral en la definición de políticas de cuidado, pues da por sentado que se trata de una cuestión a dirimir fundamentalmente en los hogares y donde las demás instituciones tienen un rol secundario (Pautassi, 2007 en Findling y López, 2015). Esta posición se ve plasmada, por ejemplo, en las políticas sociales y de previsión social que se apoyan en la división sexual del trabajo y reflejan la estructura de poder patriarcal de las familias (Draibe y Riesco, 2006 en Findling y López, 2015).

El contenido del concepto de cuidado, refiere a todas las actividades y prácticas necesarias para la supervivencia cotidiana de las personas en la sociedad en que viven. Incluye el auto cuidado, el directo de otras personas (la actividad interpersonal de cuidado), la provisión de las precondiciones en que se realiza (la limpieza de la casa, la compra y preparación de alimentos) y la gestión del mismo (coordinación de horarios, traslados a centros educativos y a otras instituciones, supervisión del trabajo de cuidadoras remuneradas, entre otros). Esta acción permite atender las necesidades de las personas dependientes, por su edad o por sus condiciones/capacidades (niños y niñas, personas mayores, enfermas o con algunas discapacidades) y también de las que podrían auto proveerse dicho cuidado (Rodríguez Enríquez y Pautassi, 2014, en Gianna y Mallardi, 2016).

Ahora bien, adhiriendo a lo planteado por Esther Vivas (2020), toda ética feminista del cuidado debe presentarse como antagonica a una ética reaccionaria del cuidado, que lo entiende como una obligación moral de la mujer. Desde una mirada emancipadora, forma parte consustancial de la satisfacción de las necesidades humanas, como fuente de reciprocidad, sin jerarquías de género (Vivas, 2020).

En este sentido, rechazamos la idea que considera una capacidad biológica exclusiva de las mujeres que las dota de habilidades superiores para otros aspectos del cuidado, como higienizar a los niños y las niñas, preparar la comida, limpiar la casa, organizar las diversas actividades necesarias en un hogar. Lejos de ser una capacidad natural, se trata de una construcción social sustentada por las relaciones patriarcales de género, que se sostiene en valoraciones culturales reproducidas por diversos mecanismos como la educación, los contenidos de las publicidades y otras piezas de comunicación, la tradición, las prácticas domésticas cotidianas, las religiones, las instituciones.

Asimismo, las políticas sociales que se enmarcan en la organización social del cuidado son intervenciones que se vinculan con la estratificación social y que también contribuyen a la reproducción de las desigualdades socio-económicas y de género. El punto refiere al hecho de que en la mayoría de los casos son mujeres quienes ejecutan políticas dirigidas a la vida doméstica y cotidiana de los pobres (Grassi, 1989). Vemos, por un lado, que hay una tendencia a la familiarización y maternalización de la política social, la cual refuerza los roles y prácticas tradicionales. Mientras que, por otro, también se desarrollan intervenciones profesionales que ponen el foco en la responsabilidad familiar de garantizar el cuidado y le otorgan a la mujer la función principal de cumplir tales acciones (Mallardi, 2016). Por lo que estos autores (Gianna y Mallardi, 2016) hacen referencia a que el trabajo social, por intervenir en la vida cotidiana de amplios sectores de la población, tiene el potencial de instalar en la agenda pública la desigualdad en la organización

cotidiana del cuidado y en brindar elementos que tornen necesaria la intervención del Estado para garantizar este derecho de manera no mercantilizada.

En este aspecto y teniendo en cuenta los elementos hasta aquí planteados, observamos como una gran potencialidad la tarea que los/as trabajadores/as sociales desarrollamos en nuestros ámbitos de trabajo, pudiendo visualizar, resignificar y visibilizar la desigualdad de las prácticas del cuidado y la función del Estado capitalista en la reproducción de la vida y la precariedad de la misma.

Intervención de los Equipos de Orientación Escolar en contexto de pandemia

A todo lo anterior expuesto, hoy tenemos que subrayar que se le suma un contexto de pandemia y crisis económica y sanitaria que pauperiza aún más las condiciones de vida de la población con la que trabajamos, pero a su vez nos sumerge en una precariedad laboral aún mayor. Estas prácticas de cuidado que hasta aquí venimos analizando se complejizan aún más en esta nueva realidad. A estas unidades familiares que ya estaban despojadas de cualquier medio de vida y subsistencia y no tenían otra cosa que ofrecer que su propia fuerza de trabajo en el mercado, la cual ya vendían por muy debajo de su valor, se les exige nuevas prácticas de cuidado que recaen mayoritariamente en las mujeres, pero con la complejidad de un contexto de mayor precarización de la vida. Estas familias ya accedían a hospitales desbordados y sin insumos, ya no contaban con agua potable en los barrios y con condiciones de vida insalubres, por lo que el actual panorama agudizó y dejó expuesta aún más la violencia del capital hacía la clase trabajadora.

Recuperar las condiciones laborales y de vida en el marco de la pandemia global nos lleva a recolocar este debate en el marco de lo urgente y visibilizar los procesos de precariza-

ción desde los siguientes ejes de análisis: la precarización en las que se sostuvieron las respuestas frente a las manifestaciones de la cuestión social por parte del Estado y que develan hoy la fragilidad de las mismas; la precarización de las condiciones laborales y de vida de los/as trabajadores/as en general, y de los/as trabajadores/as sociales en particular (López, Paradela y Pellegrini, 2020).

El COVID 19 vino a modificar e impactar en el cotidiano de las personas con las que trabajamos y nuestra intervención profesional. Instrumentos que antes utilizábamos de manera habitual, como puede ser una entrevista domiciliaria, se suspendieron al no poder circular con normalidad. Los lugares de trabajo dejaron de ser la escuela para trabajar desde nuestro domicilio y el teletrabajo se volvió parte de la “nueva normalidad”. Todo esto dejó al descubierto, por un lado, la fragilidad de los sistemas de protección social y, por el otro, la extrema precariedad laboral en la que nos encontramos sumergidos los profesionales.

En este sentido, cuando anteriormente hacíamos referencia a la función estatal en la implementación de la política social, dejábamos en claro que se trataba de una redistribución del capital acumulado por la apropiación de la plusvalía a los/as trabajadores/as productivos. Son importantes instrumentos utilizados por el Estado para crear las condiciones necesarias para el proceso de valorización y acumulación del capital, al mismo tiempo que atienden algunas de las necesidades relativas a la propia existencia de los sujetos. Es decir, las políticas sociales responden a necesidades objetivas y subjetivas que derivan de la forma como los hombres participan en la esfera de la producción. En el interior de esta dinámica, las mismas llegan hasta sus destinatarios como servicios, bienes, beneficios etc. –a través de las acciones desarrolladas por técnicos, profesionales y demás funcionarios– viabilizadas por diversas instituciones públicas y/o privadas que tienen como objetivo aliviar las manifestaciones de la cuestión social. A su vez, son

una condición esencial para consolidar el proceso de producción y acumulación de riqueza (Pastorini, 2019).

Es así, que observamos que las políticas sociales que se implementan no responden más que a las lógicas de acumulación del capital, por lo que es lógico pensar que la pandemia muy fácilmente pudo desestabilizar y exponer de manera más feroz las verdaderas intenciones del Estado capitalista: no es el “cuidar y proteger a la población”, sino salvaguardar los intereses de las clases dominantes, de aquellos que poseen los medios de producción.

La emergencia sanitaria pone sobre la mesa la necesidad de que el Estado tome medidas para paliar la cuestión social que se encuentra aún más recrudescida. Por ende, es interesante el análisis de López, Paradela y Pellegrini, (2020) en donde refiere el redireccionamiento de fondos para implementar el Ingreso Familiar de Emergencia e incremento de otros planes sociales. Estas estrategias de contención social se dispusieron, en el marco del ASPO, mediante la virtualización e informatización de la asistencia para que la población -desprovista de los medios para reproducirse materialmente-, acceda a recursos monetarios⁸. Asimismo, otro de los dispositivos asistenciales se conjuga a partir de la sobrecarga de las instancias municipales para distribuir recursos de primera necesidad, como también

8 Otro de los dispositivos que incorporó el Estado es el surgimiento de los Comités Barriales de Emergencia, que se instalan a nivel territorial, concentrando a referentes de diversos efectores estatales (escuela, centro de salud, Universidad Pública, organismos de la niñez, de atención de violencia de género, comedores y merenderos comunitarios, entre otros). Estos comités vienen siendo viabilizadores del acceso a atención de demandas que surgen en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio. Pero una de las falencias que vemos es que deja por fuera a un gran número de organizaciones sociales y políticas que resisten cotidianamente y luchan por la garantía y acceso a derechos sin una lógica punteril o de tinte oficialista, que al quedar por fuera de esta lógica, ven restringido o negado el acceso a demandas, casi siempre vinculadas a derecho a la vivienda, alimentación, salud, trabajo. De esta manera los/as trabajadores/as del estado nos vemos condicionados a direccionar las orientaciones y acompañamiento de determinadas situaciones, a través de estos comités. Entendemos que de esta manera, se profundiza la fragmentación de la cuestión social y se diversifica al tiempo que se focaliza la atención de las cuestiones que se profundizan y visibilizan con la pandemia.

en la transferencia de responsabilidades a actores sociales con tradiciones disímiles en su relación con la comunidad. De esta manera, tanto el ejército como la iglesia y las organizaciones comunitarias distribuyen recursos indispensables, como por ejemplo el alimento, en un llamado de solidaridad transclasista que oculta las contradicciones propias de la dinámica y estructura de relaciones sociales⁹ (López, Paradela y Pellegrini, 2020).

A su vez, en lo que refiere a los EOE se propusieron una serie de comunicaciones que a continuación desarrollaremos con mayor profundidad.

Problematizar la feminización de los cuidados desde los Equipos de Orientación Escolar en contexto de emergencia sanitaria

En este punto queremos destacar algunos aspectos que se evidencian y se profundizan en el contexto de ASPO en el marco de la intervención de los EOE, siendo, como ya expusimos más arriba, la tarea de cuidar una actividad feminizada y las exigencias del Estado a nuestra labor. Esto, teniendo en cuenta lo importante del lugar de la escuela desde y en el encuentro con los/as niños/as, jóvenes, familias y la comunidad; en los procesos de reproducción de la vida cotidiana, de producción simbólica y social, como así también, como una herramienta para la transformación social. El no disponer de

9 Por otro lado, López, Paradela y Pellegrini, (2020) afirman que bajo el supuesto nuevo contrato social, para fortalecer los lazos entre los/as ciudadanos/as, se potencia el carácter coercitivo y restrictivo del Estado promoviendo intervenciones de control de la población. El aislamiento social, preventivo y obligatorio habilita el despliegue de las fuerzas represivas y la militarización de diferentes territorios, sobre todo aquellos considerados de alto riesgo de circulación comunitaria del virus -como es el caso del AMBA, CABA y de las grandes ciudades de concentración poblacional-. Esta intervención en la vida cotidiana y en los barrios se legitima con el tinte del discurso bélico desatado por la **guerra en contra de la propagación del virus y frente a un enemigo común el COVID-19 que atenta contra la salud de todos/as los/as argentinos/as.**

la institución para el encuentro con estas familias imposibilitó y dificultó aún más los procesos de intervención que se venían sucediendo y colapsó la demanda de nuevas situaciones empujadas por la crisis económica y social.

Para abordar este punto vamos a enfocarnos en una de las primeras orientaciones que surgieron desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía social, en el mes de abril: “Nos cuidamos y cuidamos a los que cuidan” (Comunicación N°2, 2020). Aún a sabiendas que se podría profundizar muchísimo más, este es apenas un aporte para su análisis. Tal orientación plantea como objetivo:

Proponer líneas de trabajo tendientes a facilitar la organización de la tarea de las estructuras territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio definido como medida socio sanitaria oficialmente indicada para disminuir la propagación del Coronavirus y para atenuar su alcance como agente infeccioso en la población. (Comunicación N°2, 2020, s/d)

La cual destaca que la llamada “Pandemia del Coronavirus” nos instala en una situación sanitaria de **características extraordinarias**, que requiere del despliegue de políticas de cuidado integrales y situadas destinadas a estudiantes, docentes, auxiliares y familias: “Porque entendemos que cuidar a las y los que cuidan es nuestra responsabilidad y es condición necesaria para sostener políticas integrales de cuidado hacia las infancias, adolescencias y juventudes, y hacia las familias con las que trabajamos” (Comunicación N°2, 2020, s/d).

Estas **características extraordinarias** que plantea la orientación no son más que la profundización de la pobreza y la pauperización de la vida. Según un detallado informe del Centro de Economía Política Argentina¹⁰ (CEPA), entre el 15 de marzo y el

10 El relevamiento del CEPA indicó que se produjeron 5.386 cesantías, 7.223 suspensiones, 3.070 atrasos de pago de salarios, 54.030 reducciones de haberes, 8.480 suspensiones y 231.483 convenios obrero-patronales de baja de ingresos.

15 de abril los despidos, las suspensiones y las bajas salariales perjudicaron a 309.672 trabajadores/as. Al día de hoy, 4 meses después, la cifra de empleados afectados asciende a más de 5 millones, lo que implica que 1 de cada 2 con empleo registrado en el país ha sufrido algún tipo de ataque¹¹ a sus condiciones de trabajo y de vida (ODP, LID, 2020)¹². En este aspecto, es necesario resaltar que previo a la pandemia en Argentina, Latinoamérica y el Mundo se venían dando procesos colectivos de organización de los/as trabajadores/as por mejores condiciones de vida¹³ que se vieron interrumpidos por el aislamiento y el confinamiento de las personas a su domicilio.

Cuadro N°1: cantidad de trabajadores afectados según tipo de ataque¹⁴

	Cantidad de Trabajadores
Despidos	747.807
Suspensiones (*)	1.806.996
Ataques al salario	2.690.277
Total	5.245.080

(*) Se incluyen aquellos casos de trabajadores que sufrieron un doble ataque: suspensión más recorte salarial.

11 La palabra “ataque” hace referencia a un golpe a la clase trabajadora que beneficia a los capitalistas ya que, al precarizar aún más las condiciones laborales, el trabajador se ve obligado a vender su fuerza de trabajo por menor valor, lo que implica mayor ganancia para el capital

12 Datos relevados por el Observatorio de Despidos durante la Pandemia impulsada por La Izquierda Diario. Ver más en: <http://www.laizquierdadiario.com/A-cuatro-meses-de-la-cuarentena-como-estan-los-trabajadores-Informe-del-Observatorio-de-Despidos>

13 En Francia los chalecos amarillos, en Chile la juventud y los pueblos originarios, y en Argentina los movimientos feministas y las resistencias frente al Congreso por la reforma jubilatoria aprobada en diciembre de 2018. son algunos ejemplos de las luchas que se venían dando.

14 Cuadro aportado por el Observatorio de Despidos durante la Pandemia julio 2020.

Una de las manifestaciones de esta “nueva normalidad” es que ahora el domicilio donde muchas mujeres ya no pueden salir a trabajar de manera remunerada fuera de la unidad familiar porque se quedaron sin empleo, es utilizado para el desarrollo de microemprendimientos en el que buscan de alguna manera ganarse el pan para alimentar a sus hijos/as. Estos trabajos implican muchas veces salir de la vivienda a vender lo producido no teniendo, la mayoría de las veces, a quien dejar al cuidado de sus hijos/as lo que los expone a situaciones de mayor vulneración. Además, deja al descubierto que la crisis no afecta de igual manera a hombres y a mujeres, sino que agudiza las desigualdades sociales y de género. Las mujeres sufren una recarga de las tareas de la casa, limpiar, cocinar y ser las docentes domiciliarias de sus hijas e hijos. Según un informe del portal de empleos Bumeran junto a la consultora Bridge The Gap¹⁵, en Argentina a partir del coronavirus seis de cada diez madres vio afectada su trabajo durante la cuarentena. Y esto es peor para las mamás con niños menores de 12 años. En el ASPO, el 62,4 por ciento de las madres vio afectada su productividad durante la cuarentena. En cambio, apenas al 18,8 por ciento de los varones sin hijos el aislamiento perturbó su rendimiento.

Otra de las cuestiones en dónde pone el foco la Orientación es la ***conservación del Vínculo Pedagógico***. Para lo cual se les exige a las familias una conectividad a internet para sostener la relación escolar, lo que implica un gasto de un servicio que antes no era de necesidad. Es decir, que además del pago de servicios esenciales como luz, gas, agua, ahora se le suma internet.

Este requerimiento a los EOE pone en tensión el ejercicio profesional y nos interpela dado que, si antes lo hacíamos desde un ámbito de precariedad, hoy nos encontramos haciéndolo desde nuestras casas. Donde, como ya mencionamos, nos topamos con que nuestro ejercicio profesional se corresponde a una extensión de las actividades de cuidado vinculadas al gé-

15 Encuesta realizada por Bridge The Gap junto a Bumeran para conocer el impacto de la pandemia por COVID-19 en los hogares. La encuesta se enfoca en las dimensiones de uso del tiempo, productividad laboral y convivencia desde una perspectiva de género. Los resultados corresponden a Argentina, donde se obtuvieron las respuestas de 2500 hogares.

nero femenino. Es un tiempo distinto al de la escuela, marcado y caracterizado, a nuestro modo de ver, por una atemporalidad que nos exige que la experiencia escolar continúe siendo la organizadora de la vida cotidiana y que cuidemos a los que cuidan. Las trabajadoras sociales también nos vemos afectadas por los índices que mencionamos anteriormente ya que, además de ser parte del EOE, somos cuidadoras en casa, tenemos que intervenir desde el teletrabajo como “nueva normalidad”, al tiempo que se materna y se realizan los quehaceres domésticos. Teletrabajo que realizamos con nuestros recursos, haciéndonos cargo de las responsabilidades que antes correspondía a nuestro empleador, en este caso el Estado. López y otros autores expresan que también invisibiliza los procesos de aprendizaje que se producen en la socialización del trabajo, los debates y organización que allí se configuran. Dan por sentado que es la clase trabajadora quien debe poner a disposición sus propios recursos materiales (computadoras, teléfonos, hojas, celulares, mesas, sillas, fibras, etc.) y solventar los gastos de su uso/ desgaste/ mantenimiento (López, Paradela y Pellegrini, 2020).

En este complejo escenario, desde el seno de nuestras unidades familiares y con los procesos de cuidado que esto implica, nos encontramos acompañando y orientando a la población con la que trabajamos para que también puedan desarrollar actividades de cuidado sobre sus hijos/as, personas mayores, familiares a cargo.

Es así que resulta imperativo detenernos en esta complejidad para reflexionar sobre todo lo antes mencionado lo cual, entendemos, fundamenta la intervención profesional.

A modo de conclusión y para seguir reflexionando

Por todo esto, en tanto tenemos la legitimidad de intervenir y “evaluar” las condiciones de vida de la población con la que trabajamos, a través de entrevistas y realización de informes sociales, consideramos detenernos a pensar críticamente

sobre las acciones que llevamos adelante, teniendo en cuenta el horizonte de la intervención y la visibilización de las consecuencias que trajo esta crisis sanitaria.

Así, la desidia de décadas y el vaciamiento del sistema público en general y de salud en particular se transforma en “quédate en casa” como mecanismo de control preventivo. Este redireccionamiento de responsabilidades políticas y sociales, sumado a la puesta en agenda la necesidad de (re)construir “colectivamente” el lazo social, dispone diferentes modos de disciplinar, vigilar, manipular y adecuar el comportamiento de la población dentro de la vida social (López, Paradela y Pellegrini, 2020).

En este sentido, Matusevicius (2014) habla sobre la necesidad de avanzar en función de revertir los procesos que buscan expropiar nuestra autonomía relativa. De esta manera, dice: “Se nos plantea la necesidad de re apropiarnos de nuestro proceso de trabajo, avanzar en la obtención de mayor capacidad de acción sobre la realidad” (p. 192). Es aquí, donde se vuelve necesario el reconocimiento de la dimensión política, de la construcción de y la acumulación de poder para influir sobre las acciones propias y de los otros. Teniendo en cuenta, que dicho proceso de acumulación de poder, no proviene de otro lado que no sea de la contradicción emanada del llamado a resolver las necesidades que los sujetos reclaman y la no resolución a través del control y disciplinamiento de la demanda (Matusevicius, 2015). De esto hablamos cuando hacemos referencia a la necesidad de detenernos a reflexionar sobre la intervención profesional en un contexto histórico y con un posicionamiento ético político claro y asumido. Para que al momento que debemos cuidar a los que cuidan, esta emergencia sanitaria y social no nos distraiga del horizonte interventivo y político de nuestra profesión.

Acá juegan un papel fundamental las y los trabajadoras sociales, quienes dependiendo de la postura ético-política que adopten, van a reproducir tareas de control de la vida cotidiana o, en un determinado marco de independencia de acción,

aportar a cuestionar lo instaurado como natural.

Entonces, invitamos también a no naturalizar “que no podemos desconectarnos de la virtualidad”. Debemos poder decidir, cómo y cuándo, necesitamos y queremos cuidar. Ser cuidadas es nuestro derecho y cuidar es nuestro deber (Vivas, 2020). Asimismo, debemos problematizar estas cuestiones para que, a nivel estatal, comunitario y social, las políticas sean corresponsables, solidarias, no culpabilizantes, victimizantes o criminalizantes.

Desde los EOE, estamos convencidas del compromiso ético político que guía nuestras intervenciones junto al acompañamiento que realizamos en cada momento y situación de sufrimiento y desigualdad social. También vemos como cada política focalizada y descontextualizada no hace más que fragmentar y golpear a la clase trabajadora y subalterna de nuestra sociedad.

Por esto, invitamos a apropiarnos de la política de cuidado, a pensar colectivamente y generar intervenciones y prácticas que nos liberen cada día un poco más de la opresión que este sistema nos genera.

Referencia bibliográfica

- Arruza, C. Y Bhattacharya, T. (2020). *Teoría de la Reproducción Social. Elementos fundamentales para un feminismo marxista. Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*. Año VIII, nº 16, pp. 37-69 marzo de 2020-agosto de 2020.
- Azpeitia, M. (1998). *Mujer y Trabajo Social*. Editorial Serrano. II Congreso. Globalización y Trabajo Social. Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense. Madrid. España
- _____ (2003.). *Género e identidad profesional en los trabajadores sociales*. Cuadernos de Trabajo Social. p.16, 147-170. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Cagliari, Y. (2013). *Cómo se construye la Intervención. Estudio ex-*

- ploratorio desde un ámbito específico y análisis de este proceso en instituciones dedicadas a la atención de personas con discapacidad en el partido de Gral. Pueyrredón.* Tesis de Grado. Mar del Plata. Comunicación conjunta 2-2020. Programa Institucional De Intervención De Las Estructuras Territoriales De La Dirección De Psicología Comunitaria Y Pedagogía Social. “Nos Cuidamos Y Cuidamos A Quienes Cuidan”. Abril 2020.
- Comunicación conjunta 1-2020. Dirección de Educación Especial. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Acompañar trayectorias educativas en un nuevo escenario. Junio 2020
- Die María Patiño, (2013) “Los Espacios del Miedo Espacios Físicos y Simbólicos Estudio de caso: Lavapiés (Madrid)”. Institut Interuniversitari d’Estudis de Dones i Gènere (iiEDG). Barcelona, España.
- Di Liscia, M. S. (2005). Dentro y fuera del hogar. Mujeres, familias y medicalización en Argentina, 1870-1940. *Revista Signos Históricos*. Número 13, enero-junio, pp. 94-119. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.
- Duarte Hidalgo, C. M. (2013). Procesos de construcción del trabajo social en Chile. De historia, feminización, feminismos y ciencias. *Revista Eleuthera*. Vol. 8, p253-270. 18p. Chile.
- Encuesta 2020 Impacto del COVID 19 en los Hogares Bridge The Gap junto a Bumeran Disponible en: <https://btglatam.com/blog/>
- Ezquerria S. (2018). *De la Economía Feminista a la democratización de los cuidados*. Número 156/ Febrero. Viento Sur.
- Federici, S. (2004). *El Calibán y la Bruja. Mujeres Cuerpo y Acumulación Originaria*. Editorial Tinta Limon. Bs.As.
- _____ (2018). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. 2da Edición. Ed. Tinta Limón. Bs. As.
- Finding, L, López. E. (2015). *Coordinadoras. De cuidados y cuidadoras. Acciones públicas y privadas*. Editorial Biblos. Sociedad y

- Salud.1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gavrila, C. (2014). *Visitadoras de Higiene y de Servicio Social en la génesis del Trabajo Social. Una reflexión sobre la división sexual del trabajo*. Tesina de maestría en trabajo social sobre “La división sexual del trabajo en la génesis disciplinar del trabajo social 1922- 1938. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Buenos Aires.
- Gianna. S, Mallardi. M (2016). *Transformaciones familiares y trabajo social. Debates contemporáneos y contribuciones analíticas*. 1a Ed. Editorial Dynamis. La Plata Bs.As.
- González, F. (2019). *Análisis sobre la feminización del Trabajo Social y su relación con la entrevista domiciliaria. Un estudio en el ámbito educativo del Partido de General Pueyrredón*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social. Mar del Plata.
- González, F., Cagliari, Y. (2019). Ponencia: *Las “OTRAS y “NOSOTRAS”*. Una aproximación al ser mujer, madre, trabajadora, desocupada, organizada o no, hija y hermana. IV Encuentro Latinoamericano de profesionales, docentes y estudiantes de Trabajo Social, V Congreso Nacional de Trabajo Social Trabajo Social y Luchas Sociales. ARTICULACIÓN DE RESISTENCIAS Y PROCESOS EMANCIPATORIOS. Tandil, Buenos Aires.
- Iamamoto, M. (1997). *Servicio Social y División del Trabajo. Un análisis de sus Fundamentos*. Editorial Cortez.
- Informe de CEPA (2020). *El impacto del aislamiento en el mercado de trabajo: cuantificación de despidos, suspensiones y reducciones salariales entre el 15 de marzo y el 30 de abril*. Disponible en: <https://centrocepa.com.ar/informes/260-el-impacto-del-aislamiento-en-el-mercado-de-trabajo-cuantificacion-de-despidos-suspensiones-y-reducciones-salariales-entre-el-15-de-marzo-y-el-30-de-abril-2da-parte.html>
- Kaplan, C. video - La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV_Cg
- Ley de Educación de la Prov de Bs As N°13688, su decreto n°

2299/11.

Ley de Ejercicio Profesional N° 27072.

Lopez, X., Pellegrini, N Y Paradelo L. (2020). *Cotidiano y Precariedad: profundización de condiciones preexistentes ante la Pandemia del COVID-19*. Temas en Agenda IX | 16 | Colección Documentos para el ejercicio profesional del TS.

Mallardi, M. (2012). *Cuestión Social y Cotidiano. Implicancias objetivas y subjetivas de la sociabilidad capitalista*. 1a ed. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales. Tandil Bs.As.

Mallardi, M. (2014). Compilador. *Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico*. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Mallardi, M. Fernández, E. (2019) Compiladores. *Cuestión social y políticas sociales Crítica a sus fundamentos y expresiones contemporáneas*. Editorial Puka. Tandil, Bs. As.

Mallardi, M., Madrid L., Rossi A. (2011). Compiladores. *Cuestión Social, Vida Cotidiana y debates en Trabajo Social, tensiones, luchas y conflictos contemporáneos*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Marx, C. (2009a). *El capital*. –Tomo I – Vol. I – Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.

Matusevicius, J. (2015). *Procesos de Intervención en Trabajo Social. Contribuciones al Ejercicio Profesional. Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Bs. As.

Netto, J. P. (2012). *Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y método en Marx*. Compilado por Marina Cappello y Carolina Mamblona. Productora del Boulevard. La Plata, Argentina.

Observatorio de Despidos durante la Pandemia. (2020). *A cuatro meses de la cuarentena: ¿cómo están los trabajadores? Informe del Observatorio de Despidos durante la Pandemia*. La Izquierda Diario. Recuperado de: <http://www.laizquierdadidiario.com/A-cuatro-meses-de-la-cuarentena-como-estan-los-trabajadores>

- dores-Informe-del-Observatorio-de-Despidos
- Oliva, A. (2007). *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en la Argentina*. Editorial Imago Mundi. Buenos Aires, Argentina.
- Oliva, A. Y Mallardi, M. (2011). *Aportes tácticos operativos a los Procesos de intervención del trabajo social*. Colegio de Asistentes Sociales y trabajador Sociales de la Provincia de Buenos Aires. La plata, Argentina.
- Patorini, A. (2019). *Los fundamentos del modo de producción capitalista como clave para analizar las políticas sociales, en Cuestión Social y Políticas Sociales*. Editorial Puka. Tandil, Bs.As.
- Presidencia de la Nación Argentina. (2020). Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/generos/cuidados/ mesa-interministerial-de-politicas-de-cuidado>
- Resolución n°76 de 2008.De La Dirección De Psicología Comunitaria Y Pedagogía Social.Septiembre.2008.
- Rodriguez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. Enriquez. *Revista Nueva Sociedad* n° 256. Marzo-abril.
- Sandá, R. (2020). *El cuidado ya es cuestión de política pública: se creó la Dirección Nacional de Cuidados Integrales*. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/243226-el-cuidado-ya-es-cuestion-de-politica-publica-se-creo-la-dir>
- Vivas, E. (2020). *Mamá desobediente*. Una mirada feminista a la maternidad. ED. Godot. Buenos Aires, Argentina.