

Artículos seleccionados

Instituciones educativas Entre la prescripción de la obligatoriedad y la pretención de la inclusión educativa

Adriana Himm*

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2014
Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2014
Correspondencia a: Adriana Himm
Correo electrónico: adrihimm@yahoo.com.ar

*. Orientadora Social en Equipos de Orientación escolar de la provincia de Buenos Aires. Vice directora de una escuela de nivel primario del distrito de Florencio Varela. Coordinadora de Taller de Prácticas de Formación Profesional. Cátedra Trabajo Social 1. Facultad de Trabajo Social UNLP. Master en Trabajo Social.

Resumen:

En el presente trabajo, se aborda el quehacer profesional de los Trabajadores Sociales que nos desempeñamos en el ámbito educativo, específicamente en la provincia de Buenos Aires. Este escrito tiene sustento en los años de experiencia propios en el sistema educativo provincial, siendo parte de los Equipos de Orientación Escolar, como Orientadora Social desde el año 1992, principalmente en el distrito de Florencio Varela, en el que desempeñe la mayoría de los años de ejercicio profesional hasta la actualidad. Por otra parte, de esta misma tarea deviene el deseo personal de analizar y compartir algunos avances y reflexiones acerca del desempeño profesional de los Trabajadores Sociales en las escuelas de nivel primario. El presente escrito surge de un trabajo de tesis de maestría. y en este artículo más reducido planteo los modos en que el ejercicio de la profesión en escuelas, ha ido contribuyendo a la construcción de una identidad propia de los Orientadores Sociales, ligada a la temática del ausentismo escolar y la deserción, desde la correspondencia con el paradigma de la obligatoriedad escolar, hasta el posicionamiento actual signado por la inclusión educativa.

Palabras clave: Orientadores Sociales - Ausentismo - Inclusión educativa.

Resumo

No presente trabalho, o trabalho de assistentes sociais profissionais que realizamos em educação, especificamente na província de Buenos Aires é abordada. Este trabalho tem apoio nos anos de sua própria experiência no sistema de educação provincial, sendo parte da Escola de Aconselhamento equipes, como Conselheiro Sociais desde 1992, principalmente no distrito de Florencio Varela, que realiza a maior parte dos anos da prática até hoje. Além disso, esta tarefa torna-se desejo muito pessoal para analisar e compartilhar algumas reflexões sobre o progresso eo desempenho dos trabalhadores sociais profissionais nas escolas primárias. Esta carta vem de uma tese de mestrado. e neste artigo eu levanto formas mais limitadas em que o exercício da profissão nas escolas, tem contribuído para a construção de uma identidade de Assessores Sociais, ligada à questão da evasão escolar e abandono da correspondência com o paradigma da escolaridade obrigatória até a posição atual marcado pela educação inclusiva.

Palabras chave: Conselheiro Sociais, o absentéismo, a inclusão educacional.

Introducción

En el presente trabajo, se aborda el quehacer profesional de los trabajadores sociales que nos desempeñamos en el ámbito educativo, específicamente en la provincia de Buenos Aires. Este escrito tiene sustento en los años de experiencia propios en el sistema educativo provincial, siendo parte de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), como Orientadora Social (OS) desde 1992, principalmente en el distrito de Florencio Varela, en el que desempeñe la mayoría de los años de ejercicio profesional hasta la actualidad. Por otra parte, de esta misma tarea deviene el deseo personal de analizar y compartir algunos avances y reflexiones acerca del desempeño profesional de los trabajadores sociales en las escuelas de nivel primario. El presente escrito surge, de un trabajo de tesis de maestría que ha sido escrito no solo desde la propia experiencia sino también a partir de entrevistas en profundidad realizadas a colegas. En el mismo, planteo los modos en que el ejercicio de la profesión en escuelas, ha ido contribuyendo a la construcción de una identidad propia de los orientadores sociales, ligada a la temática del ausentismo escolar y la deserción, desde la correspondencia con el paradigma de la obligatoriedad escolar, hasta el posicionamiento actual signado por la inclusión educativa. Se busca explicitar, como existió y aun en parte existe, una identidad atribuida desde la falta (el ausentismo escolar), que ha propiciado el arraigo de algunas prácticas profesionales que han limitado el desempeño de lo social en la escuela. En con-

traposición con esta enunciación, se hace necesario hacer visible la búsqueda de otra identidad del trabajo social en el ámbito escolar ligada al compromiso de la defensa de un derecho, legitimada desde la sanción de las actuales leyes de educación.

El trabajo social en la escuela y su contexto

Se reconoce que las escuelas públicas de nivel primario, se encuentran en su mayoría situadas en contextos de pobreza, y/o reciben población atravesada por los procesos de vulnerabilidad y/o exclusión social, presentando situaciones de riesgo socio-educativo, las cuales atentan contra la obligatoriedad escolar. Para intervenir en las mismas, la Dirección General de Cultura y Educación, desde 1949, ha creado los Equipos Orientadores Escolares (EOE), que mediante un abordaje interdisciplinario y conformando equipos de trabajo con el resto de los actores institucionales y comunitarios, intentan abordarlas, los trabajadores sociales somos parte de los EOE. El ausentismo y la deserción escolar son consideradas problemáticas socio-educativas, por tanto campo de acción de los equipos orientadores.

La labor educativa del trabajo social escolar: los trabajadores sociales como docentes

Los trabajadores sociales compartimos un mismo espacio institucional con una variedad de acto-

res institucionales: directivos, psicopedagoga/o, psicóloga/o, fonoaudióloga/o, maestras y maestros, profesores y profesoras, personal auxiliar, niños y niñas. “A diferencia de la identidad que asumen los trabajadores sociales en otros ámbitos de desempeño laboral, quienes se desempeñan en educación asumen un posicionamiento como educadores. También son considerados docentes desde la Dirección de Cultura y Educación.... Es preciso reparar en este aspecto, y se puede considerar que no es casual, que el propio sistema educativo provincial solicite título docente o la realización de una capacitación docente como complementaria a las profesiones que no cuentan con formación pedagógica, a efectos del desempeño con carácter de titular. El posicionamiento de carácter educativo y la fuerte ligazón con la tarea pedagógica, son marcas de gran importancia para quienes se desempeñan hacia el interior de las escuelas” (Himm, Adriana, 2013, pág.79).

Una identidad profesional atribuida ligada al control del ausentismo escolar

La inclusión de los trabajadores sociales en el ámbito educativo de la Provincia de Buenos Aires, como personal técnico, con conocimientos específicos, data de 1949. Las funciones asignadas a este personal, a lo largo de estos más de 60 años de existencia, estuvieron relacionadas con los momentos históricos y los climas de cada época. Es por esto, que se han construido y reconstruido, variadas representaciones sociales acerca del desempeño profesional de los orientadores sociales en el sistema educativo. Producto de estos diferentes momentos históricos, son algunos de los estereotipos acerca del desempeño esperado.

“El rol instituido históricamente estuvo relacionado con el control social de las familias de aquellos alumnos/as que presentaban algún desajuste o problemática, entre las cuales se destacaban la deserción escolar y el ausentismo. La intervención requería “saber” como, donde y de qué manera viven las familias de los estudiantes que presentan algún problema manifiesto en el ámbito escolar. Hubo una necesidad de carácter

interventivo sobre las familias, con el propósito de brindar herramientas para la organización familiar, para el aseo, para el arreglo de la ropa, para la asistencia a clases, el cuidado de los niños y la protección de la salud, entre otros. Todo esto con la finalidad de lograr la inserción social de estas familias” (Himm, A. 2013, pág. 80).

Al llegar a una escuela, lo solicitado por la dirección y por los docentes giraba siempre en torno a ir a buscar a aquellos niños que no concurrían con frecuencia a clases, que habían desertado el año anterior, o a los que se les llevara zapatillas, ropa, guardapolvos, para garantizar la asistencia a clases. Por otra parte también se requería ocuparse de aquellos niños que se presentaban como “caso social”, atravesados por situaciones de abandono, falta de higiene, falta de cuidado parental, situaciones de malos tratos, vivienda deficitaria, problemas de salud, entre otras problemáticas. La herramienta de intervención más utilizada era la entrevista domiciliaria, denominada “visita domiciliaria”.

La demanda puntual que se requería al Trabajo Social escolar se centraba en la intervención en lo social, como territorio de exclusividad y ligada a lo asistencial, a la provisión de bienes y/o servicios. La mirada se depositaba en los alumnos y sus familias.

Uno de los campos de intervención en las instituciones educativas, relacionado con la asignación del nombre “caso social”, fue y es el ausentismo de los alumnos. Los trabajadores sociales que allí se desempeñaban, quedaron ligados a la asistencia casi exclusiva de la problemática. Se solicitaba que realizaran el “control de ausentismo”, el cual consistía básicamente en leer el cuaderno de “derivación” de las maestras al EOE, en el que quedaban registrados algunos datos del alumno, su grado de cursada, su domicilio y los días que inasistió. Lo que se solicitaba concretamente, era la realización de la visita domiciliaria, ante las reiteradas inasistencias de un/a alumno/a” (Himm, A. 2013, pág.82).

De uno de los escasos escritos acerca de la labor de los trabajadores sociales en el ámbito educa-

tivo, se rescata en este mismo sentido planteado anteriormente, que "los requerimientos realizados al trabajador social aparecen distanciados de la formación profesional de éste, que permanece en el imaginario social como proveedor de bienes, llevando esta situación al desaprovechamiento de un recurso humano formado técnica, instrumental y científicamente, que podría realizar otro tipo de aportes en el ámbito educativo"(Corrosa, López y Monticelli, 2001).

Desde el tiempo que fue fuerte este paradigma de intervención, se percibe una desconexión con la vida institucional, con la relación de los alumnos y las familias hacia el interior de la escuela, con la vida áulica y el quehacer pedagógico. Esta mirada sesgada, ha dejado durante muchos años de manera unidireccional, a los trabajadores sociales ligados al quehacer hacia fuera de la escuela y hacia los denominados casos sociales, limitando la posibilidad de hacerlos partícipes de otras intervenciones como la interpretación de los procesos de identidad institucional desde la mirada social, el carácter social de la pedagogía, entre otros.

Es preciso aclarar, que este trabajo habla en términos generales, sin embargo es necesario mencionar que los aportes de las teorías constructivistas, las investigaciones al respecto que tuvieron lugar también en escuelas de la provincia de Buenos Aires, los aportes de la Psicología Social entre otros, brindaron espacios a los orientadores sociales para involucrarse activamente en los procesos pedagógicos y en la vida escolar, sin embargo esto fue tomado por parte de pequeños grupos de colegas y no se constituyó en un trabajo del colectivo que pudiera modificar los mandatos de los orientadores sociales en las escuelas.

De la construcción de esta representación acerca del lugar asignado a los trabajadores sociales escolares, también participaron los otros miembros del equipo de orientación escolar y no solo los directivos y maestros de las escuelas, operando como afianzadores de este estereotipo sobre el desempeño esperado. Se afirma igualmente, que los propios orientadores sociales de alguna manera, ofrecieron escasa y/o desorganizada resistencia ante este desempeño asignado, puesto que

la identidad se encontró afianzada en los territorios por las propias prácticas profesionales que se ajustaron a lo esperado para el cargo.

Ante este quehacer esperado, las herramientas utilizadas por los profesionales del Trabajo y/o la Asistencia Social, fueron principalmente: las visitas domiciliarias, las entrevistas y en situaciones extremas, las intervenciones judiciales, en caso de no haber obtenido con las anteriores el resultado esperado.

Se desprende del propio desempeño profesional que la presentación en el domicilio se visualizaba desde la escuela, como la "herramienta mágica", a través de la cual se revertiría la situación de ausentismo y/o deserción de los alumnos. Aunque esto escasas veces se hacía realidad, ya que los alumnos, tras la visita de los orientadores sociales, asistían unos días a la escuela y luego volvían a retomar su rutina de inasistencias. Esto se debía principalmente a que no se generaban los cambios necesarios para retener a los estudiantes en la escuela, por tanto, en ocasiones se concluía negativamente acerca de las intervenciones de los orientadores sociales.

Estas prácticas, que fueron tomadas como habituales en el desempeño profesional de los trabajadores sociales en las escuelas, obtuvieron en muchas situaciones particulares, una suerte de des-compromiso social ante el ausentismo escolar. Por un lado porque las familias, se mantenían a la espera, no se acercaban a la escuela a dar cuenta de su situación, e intentar comunicar los motivos del ausentismo para buscar un abordaje conjunto, alejándose de su co-responsabilidad. Por otra parte, desde la responsabilidad institucional de las escuelas en las que se instalaron estas prácticas, casi nadie pensaba que lo que sucedía en el aula, el modelo de escuela, la cultura institucional, la propuesta pedagógica, el clima grupal, podrían estar relacionados con que un/a niño/a no tuviera deseos de concurrir a la escuela.

En correspondencia con los modelos de análisis de la época, se posicionaron como depositarios de la responsabilidad ante la problemática de ausentismo, a los niños y sus familias. Se pensó

en que la familia no se comprometía, en que la escuela no representaba un valor para ella, por tanto era necesario, que dentro de esta identidad asignada de control social y de necesidad de regreso a una “normalidad”, los trabajadores sociales se presentaran en la vivienda para intervenir *“colocando orden a la situación de irregularidad y recordando a la familia sus obligaciones”*.

Este mandato de controlar el ausentismo fue campo de intervención casi exclusivo de los orientadores sociales durante décadas, siendo aún muy fuerte en las escuelas. No se encuentra escrito en las memorias como tal y existe poco material al respecto, pero circula con fuerza en las instituciones y está directamente relacionado con las representaciones sociales que se tiene desde las escuelas, acerca de las funciones de los orientadores sociales.

Por otra parte como lo plantean con mucha claridad en su tesis los autores Corrosa, López y Monticelli, el ejercicio de las prácticas de los trabajadores sociales que se desempeñaban en el ámbito educativo, se mantuvieron al margen de los debates de la profesión. Esto está relacionado con lo que se plantea al principio del escrito, acerca de la fuerte identidad que se desarrolla en las escuelas en torno al desempeño como docentes; lo cual podría interpretarse como un debilitamiento en el vínculo con el colectivo de trabajo social.

Una nueva identidad se fue gestando

En estas últimas décadas estuvimos atravesados por dos grandes momentos de crisis, hablo de los años 90 y el impacto en la sociedad de la aplicación de políticas de tono neoliberal y de la conocida crisis de los años 2001-2002, marcada fuertemente por la crisis económica que impactó el ámbito social, afectando la subjetividad de alum-

nos, sus familias y del personal docente. Muchas de las prácticas de los orientadores sociales¹ en esos tiempos, estuvieron ligadas a responder a la gran demanda social propia de los tiempos de crisis: trabajo con los emergentes, problemáticas a resolver con urgencia, falta de recursos principalmente económicos como vestimenta, alimentos, falta de medicamentos, dinero para desplazarse a un hospital, juzgado, entre otros. . Esto nos ubicó en un rol de atención inmediata ante la emergencia, llamado críticamente en el colectivo de los orientadores sociales como “bomberos”, ubicando a la profesión en esta relación directa de pedido y entrega. Lo cierto es que superados los picos de crisis, muchos colegas no pudieron ubicarse en un lugar diferente del asignado por las instituciones, generando un desgaste importante en la propia persona, el desgranamiento de los equipos de trabajo e instalando el precedente de que el rol instituido era ese: de respondedores inmediatos de las demandas de cualquier índole.

En contrapartida con este planteo, durante estos tiempos, existieron también movimientos en el colectivo y en el plano individual de los trabajadores sociales escolares, sin organización formal con el objetivo de ir corriéndose de este lugar asignado de control social y de proveedores, intentando una nueva mirada hacia el ausentismo, dirigida hacia el concepto de inclusión educativa. Estas reflexiones y modificaciones del lugar de los orientadores sociales en la institución, estuvieron y están acompañados por las reflexiones y prácticas enmarcadas en los equipos de trabajo. Asimismo, algunas gestiones políticas del nivel central, de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social² acompañaron y/o propiciaron estos procesos que se dieron en los territorios educativos, con aportes teóricos, producción de documentos y circulares que se constituyeron como reales aportes al análisis, reflexión y planificación de la tarea socio-pedagógica en las escuelas.

1. Orientadores Sociales es el nombre con que se denomina a los asistentes sociales y trabajadores sociales en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires desde principios de los años 90, cabe aclarar que otras profesiones también pueden acceder a dicho cargo entre estos sociólogos, antropólogos, técnicos en minoridad y familia. La mayoría de los cargos de OS (orientadores sociales), están cubiertos por trabajadores sociales (título universitario) y asistentes sociales (título terciario).

2. Para ampliar información se pueden consultar las circulares técnicas de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y la disposición 76/08 que define las misiones y funciones de los EOE y de cada integrante del equipo, en las cuales se mencionan intervenciones acerca de la garantía de la inclusión educativa.

Durante muchas décadas, eran los orientadores sociales los únicos/as actores de la escuela responsables de que los "ausentistas" concurrieran a la escuela, de acercarse a las familias y ver qué estaba pasando. Principalmente ligado al lugar de agente de control, hasta que poco a poco fueron cambiando las prácticas y luego se modificó la legislación que hizo que se cambiara el eje de análisis del ausentismo y que la asistencia a clases de los estudiantes fuera una responsabilidad de todos, compartida tanto por los padres, por los docentes y por el mismo estudiante cuando tiene edad suficiente para participar como corresponsable.

Una identidad construida desde las prácticas y afianzada por la normativa

Es concretamente a partir de la puesta en práctica de la vigente Ley Nacional de Educación y su correlato provincial Ley N° 13.688, que surge desde el año 2008, una nueva reconstrucción del quehacer de los trabajadores sociales que nos desempeñamos en instituciones educativas. Se busca que este desempeño esté centrado en el trabajo relacionado con la inclusión educativa, avalando estas intervenciones que se venían generando en algunos distritos de la provincia de Buenos Aires, donde se buscaba una intervención desde el Trabajo Social, relacionada con la autonomía de los sujetos, con el respeto por las culturas familiares, con el análisis multicausal de las problemáticas y con el abordaje en grupos y redes sociales.

También favorecieron los cambios en las prácticas profesionales y en la labor dentro de las escuelas, otras modificaciones que se produjeron en la legislación de derechos como la Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 y la Ley de la provincia de Buenos Aires de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños N° 13.298.

"Es claro como del desempeño asignado en principio, de "control de ausentismo", de interventoras e interventores de la vida, especialmente de los habitantes de sectores empobrecidos, ha ido

modificando el punto de partida desde el cual se propone realizar las intervenciones profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo. Palabras como corresponsabilidad, articulación, creación de vínculos, acuerdos intra e interinstitucionales, resuenan en las actuales líneas de acción. Otros conceptos, como el aporte de elementos de análisis, el involucramiento en la vida institucional, en el debate acerca de los modelos de infancia y de familia que se sostienen desde las instituciones, lo esperado desde la escuela respecto de éstos, son otros de los campos de intervención de los orientadores sociales en la actualidad" (Himm, Adriana, 2013, págs. 88-89).

Desde el cambio de normativa, los EOE, tienen un papel preponderante en la temática de la INCLUSIÓN EDUCATIVA y en las acciones que desde cada escuela se generen para garantizar la OBLIGATORIEDAD de la educación.

Los lineamientos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, enmarcan igualmente el trabajo "*Intervenir para la inclusión, permanencia y aprendizaje*", agregando que "*Incluir es trabajar para que todos los niños/as y adolescentes estén dentro de nuestras instituciones, pero no de cualquier manera: incluidos con su grupo de pares, con los docentes, sintiéndose pertenecientes y partícipes de esa institución educativa*" (DGCyE. Comunicación N°1 de 2008, pág. 2). Una manera de agrupar la tarea de los trabajadores sociales que se desempeñan en instituciones educativas.

Con relación al desempeño de la profesión en escuelas de nivel primario, he tomado las categorías utilizadas desde una división tradicional del Trabajo Social, pero no por eso desactualizada, sino más bien resignificada desde las prácticas cotidianas en torno a la relación que se establece con los sujetos de la intervención y concretamente resaltando la tarea de INCLUIR EDUCATIVAMENTE. La organización, responde a las intervenciones individuales, grupales, comunitarias e institucionales.

Las vivencias de los niños "ausentistas", están sin dudas relacionadas con el cotidiano de la vida escolar: su relación con el aprendizaje, con

la propuesta pedagógica, el vínculo que establezca con la docente y sus pares. La pertinencia de la propuesta áulica y la cultura escolar particular de la institución educativa de referencia, son aspectos importantes a rever ante situaciones de ausentismo y sobreedad³. Estas prácticas, proponen correr al alumno y su familia de la exclusiva responsabilidad de las inasistencias, trabajando con cada uno de ellos sobre su lugar en la inclusión. Asimismo, más allá del análisis de cada situación en particular, desde el trabajo social escolar, se presta especial atención en aquellos niños y niñas que retornan a clases, luego de un lapso de ausencia.

Niveles de abordaje

Abordaje individual

El abordaje individual intenta no remitir a la idea del abordaje desde casos sociales como unidades estancas, que despersonalizan al sujeto. Desde el Trabajo Social, siempre ha sido campo de intervención la situación particular y singular que transitan o atraviesan a los sujetos sociales como individuos. Este tipo de abordaje, desde las instituciones escolares puede establecerse con algún/a alumno/a en particular, algún referente familiar o afectivo del niño/a, la maestra u otra/o docente responsable. Desde un abordaje individual se podría organizar el quehacer según las características de las intervenciones.

Intervenciones con niños que inasisten a clases con frecuencia: en este punto se encuentran incluidas las intervenciones de los orientadores sociales, con relación a la reinserción áulica de cada niño o niña que presentó discontinuidad en la asistencia a clase. Estas deben orientarse no solo desde el punto de vista de la apropiación de los contenidos, que es territorio específico del resto de los miembros del EOE, sino desde la especificidad de la intervención en lo social, dentro de la historicidad de un grupo de niñas y niños, cuyos vínculos, alianzas y rupturas continúan sucediendo en ausencia del niño que inasistió a clases durante un lapso de tiempo. Por otra parte hace falta

pensar en el núcleo conviviente del niño/a, que de alguna manera permite o legitima las inasistencias, trabajando entre otras cosas acerca de la recuperación de las rutinas escolares. Es un error pensar, lo que durante muchos años se sostuvo, que de no existir las rutinas laborales que han funcionado históricamente como ejes de la organización familiar, era imposible cumplimentar con las escolares. Desde la práctica cotidiana en escuelas, se ha podido ver como las rutinas diarias de levantarse para ir a la escuela, en cualquiera de los dos turnos, han operado como organizadoras del cotidiano de las familias, determinando un tipo de organización familiar en torno a la escuela misma y a las rutinas que esta impone. Esta premisa está directamente relacionada con el lugar de lo escolar en el núcleo familiar, lo que debe ser visualizado por el orientador social y su equipo (EOE), pudiendo ahondar también en la problemática acerca del lugar y momento de realización de las tareas escolares en el hogar, de la existencia o no de algún adulto o joven que acompañe estas instancias en la casa. Este involucramiento familiar en lo escolar, representa la validación de las producciones de los niños en el ámbito de la escuela y opera con carácter simbólico, generando impactos positivos o negativos en los niños.

Respecto de las intervenciones individuales con la/el docente de los niños que presentan ausentismo, sobreedad o alguna dificultad que pueda actuar como factor de riesgo para la deserción escolar, se propone, en conjunto con el resto del EOE, pensar la manera en que se socializa la información obtenida, cómo se realizan las orientaciones en lo social que sean pertinentes para que exista un cambio favorable que fortalezca el vínculo con el/la estudiante. Se propiciará un espacio de intercambio, para el armado de una estrategia de retención y aprendizaje.

Entrevistas domiciliarias: Estas comprenden las que se realizan en las viviendas de las familias que presentan alguna problemática y que se hace necesario conocer el medio en el que residen para una mejor intervención. También se utiliza este tipo de entrevista para acercarse a las familias que

3. Al hablar de sobreedad se hace referencia a niños y niñas que cuentan con 1, 2 o más años de edad que los esperados para cursar ese grado. La sobreedad se produce por diversos motivos: ingreso tardío al sistema educativo, repitencia, deserción escolar, entre otros.

no se presentan en la escuela, debiendo ir en busca de ellas. En estas circunstancias la presentación en el domicilio es una herramienta fundamental. El Dr. Carballeda aporta al respecto "En el desarrollo de entrevistas domiciliarias, las viviendas se comportan como textos a ser leídos y develados, "hablan" de las características de sus habitantes, de cómo construyen y confieren sentido a su cotidianeidad. El lugar simbólico, que ocupa cada habitante de la vivienda se expresa en ese discurso que se muestra en un lenguaje propio y singular" (Carballeda, Alfredo, 2012, pág. 11) En este sentido, al ser la vivienda un ámbito conocido y cotidiano para quien es sujeto de la intervención, este se permite expresarse en un lenguaje coloquial, brindando mayor información y la posibilidad de un mejor conocimiento de su situación.

Trabajo grupal

Complementando los abordajes individuales, esta modalidad de intervención se relaciona con los grupos áulicos de alumnas/os que presentan ausentismo, con agrupaciones intencionales de madres, padres u otros referentes afectivos, con docentes. El mismo puede desarrollarse en el espacio áulico, coordinando grupos de padres y/o referentes familiares, coordinando grupos de docentes. Generalmente la modalidad que se utiliza es de taller, para que el espacio sea rico en intercambio. Este modo de intervención en grupos, se utiliza también en las intervenciones en el plano institucional.

Los instrumentos metodológicos utilizados en este tipo de abordajes son principalmente la observación, registro y las técnicas de participación grupal. Las temáticas convocantes están relacionadas con el Proyecto Integrado de Intervención del Equipo Orientador, con el Proyecto Institucional o como metodología de abordaje para dar respuesta o prevenir alguna problemática como el ausentismo escolar, dificultades vinculares, convivencia escolar, entre otros.

Intervenciones en relación con la comunidad: instituciones, vecinos, referentes territoriales del ámbito barrial, distrital, regional. Cada escuela está inmersa en un determinado barrio más o menos delimitado dentro de una ciudad. Esta ubicación aporta a

la identidad institucional: escuela, barrio, territorio, son escenarios de intervención del trabajo social. Carballeda refiere que las intervenciones en espacios microsociales, están relacionadas con la problemática de la integración, "...el trabajo comunitario puede proponerse..., intervenir en los procesos o fenómenos de fragmentación (en tanto trama social), a partir de su expresión local, intentando reparar o reconstruir aquello que las condiciones sociales, económicas y políticas fragmentaron. Lo microsocio implica una mirada de lo local y una búsqueda de singularidad del escenario de acuerdo con sus propias características y su relación con lo macrosocio" (Carballeda, A: 2005).

El hecho mismo de que las escuelas de sectores populares, se encuentran inmersas en un barrio, hace a la complejidad de la identidad que asuma, que se manifieste, a un modo particular de relacionarse como parte de ese espacio microsocio. "La ciudad, al igual que el barrio como escenario, son textos a ser leídos, escrituras, que hablan de las construcciones simbólicas de quienes los habitan, de cómo se construye el sentido de la vida cotidiana, desde la cimentación de significados, hasta la resolución de problemas prácticos. La Intervención en lo social puede dar cuenta de esas cuestiones desde diferentes ángulos." (Carballeda A. 2012, pág. 11).

En este sentido los orientadores sociales contribuirán desde sus prácticas a favorecer la integración social, a comprender los significados que la comunidad asigna a las diferentes problemáticas y a la manera singular de abordarlos.

Pensando en la singularidad de cada niño/a, el mapeo de la red de sostén con que cuenta la familia, la existencia o no de una red de contención afectiva, de subsistencia en torno a ella, es territorio de intervención del Trabajo Social. La intencionalidad de este punto, radica en sumar a otras personas e instituciones de la comunidad para dar respuesta a la problemática del ausentismo y las causas de la génesis del mismo. Relacionado con la inclusión educativa, se propone junto a otros actores sociales, instituciones y/o referentes barriales, fortalecer los lazos sociales con éstos, pudiendo constituirse como reales referentes en el abordaje de este derecho vulnerado a la educación. Estos lazos sociales,

en variadas circunstancias, funcionan como organizadores, desde lo concreto o desde lo simbólico. En algunos barrios existen mesas de participación barrial u otras instancias que posibilitan lo intersectorial. En otros territorios sucede que a partir de las intervenciones en lo social desde las escuelas o desde alguna institución en particular, se genera el trabajo en redes barriales.

Por diversos motivos, no todas las familias se organizan en torno a las rutinas laborales tradicionales, por tanto, la sencilla razón de despertarse por la mañana para garantizar la asistencia a clases, se constituye en un obstáculo. Entonces la toma de esta responsabilidad por parte de algún vecino es de suma importancia. Lo mismo ocurre en caso que los referentes adultos trabajen fuera del hogar y atendiendo a esas rutinas laborales, dejen el domicilio con mucha anticipación respecto de los horarios escolares, quedando en manos de los niños la responsabilidad de levantarse y concurrir a clases. Por tanto si una vecina, se ofrece a despertar a los niños que residen cercanos a su vivienda o a realizar una llamada telefónica, está formando parte de esa red relacional de sostén que favorece la presencia de los niños en la escuela. “Considerar la importancia de la solidaridad permite intervenir en la estructura de los lazos sociales que se establecen en los espacios microsociales: desde una intervención en comunidad, la visión de la solidaridad constituye una vía de llegada a las diferentes formas organizativas que pueden encontrarse en un determinado espacio o lugar de intervención... (de este modo) es posible una aproximación al conocimiento y análisis de la realidad local, de los significados que se atribuyen a los acontecimientos en ese medio, y de la influencia de lo macrosocial en ellos” (Carballeda, A, 2005).

Análisis e intervención institucional: comprende la vida de la escuela hacia adentro. Los orientadores sociales, conjuntamente con los compañeros del equipo Orientador, son parte importante en este mirar a la institución para conocerla en profundidad, esto implica leerla en el marco del concepto de territorio, como espacio construido, como lugar político donde se establecen alianzas y rupturas, maneras de nombrar a los problemas sociales, y maneras singulares de abordarlos. Una manera de enseñar y de aprender, una modalidad de

crear lazo con la comunidad, una forma de relación entre los actores educativos, se muestra en cada institución a través del lenguaje verbal y del no verbal, el cual necesita ser develado. La puja de poderes, lo que dicen las paredes y los pupitres, lo permitido que se expresa en afiches o carteleras; lo que solo pueden percibir algunos, que se expresa como grafitis. Las condiciones materiales en las que se enseña y se aprende, la naturalización o no de esas condiciones. Todas estas forman parte de la cartografía social de una institución, que deja marcas en el edificio y que se respira en el ambiente. Es por esto que la realización del análisis institucional entre las labores de los EOE relacionadas con el diagnóstico participativo institucional, es de primordial importancia.

Para el conocimiento e intervención institucional existen diferentes tareas que forman parte del quehacer de los orientadores sociales (en conjunto con otros docentes), relacionadas con el conocimiento del estado de situación, con la planificación de la tarea, con la puesta en marcha y evaluación de la misma. Pensando en términos de inclusión educativa, las intervenciones en este plano institucional son fundantes: la democratización del conocimiento, las propuestas que mejoren las condiciones de enseñanza y el clima institucional, la resolución pacífica y participativa en los conflictos cotidianos, la postura activa y comprometida frente a los problemas sociales. Estas entre otras intervenciones determinan de alguna manera que la inclusión educativa tenga lugar en cada institución.

Dentro de las herramientas en el plano institucional se encuentra: la participación junto a otros actores de la elaboración del diagnóstico participativo de la institución, la corresponsabilidad en el diseño e implementación del Proyecto Institucional (PI), el cual representa todos los aspectos a tener en cuenta en una institución educativa: los acuerdos de convivencia, las formas de resolver los conflictos, el proyecto pedagógico, la manera de evaluar, la modalidad de comunicación, entre otros. También el trabajo en las jornadas de reflexión institucional, que son instancias de evaluación, proyección, planificación, y/o capacitación; la realización de las reuniones hacia el interior del Equipo Orientador, llamadas reuniones de equipo. Con relación a los otros docentes, la participación de los orientado-

res sociales en reuniones con el equipo directivo, el compromiso en la realización de REEB (reuniones de equipo escolar básico), las cuales son reuniones de revisión de la tarea y de intercambio entre las intervenciones del/la docente, del equipo de Orientación y del Equipo Directivo, para evaluar y reorientar la tarea y renovar los compromisos de cada actor institucional, las que se deben realizar periódicamente, la normativa indica una vez por mes con los directivos y docente de algún año en particular.

Conclusiones

Se resalta el camino de construcción de una identidad por parte de los trabajadores sociales que se desempeñan en el ámbito educativo, intentando una sintonía desde la enunciación positiva del derecho, desde el término inclusión educativa, esforzándose durante años para correrse de esta otra identificación desde la falta, desde los términos ausentismo escolar y deserción.

También quiero resaltar que sin entrelazarse con otros y otras en el desempeño de la profesión en escuelas, no sería posible abordar e intervenir en la multiplicidad de problemáticas socio-educativas que impactan y demandan hoy a las escuelas públicas de sectores populares. Sin dudas la problemática del ausentismo escolar ha sido fundante en la construcción de la identidad del trabajo social escolar. Poco he mencionado en este escrito sobre la multiplicidad de factores externos que inciden cuando se quieren conocer y analizar las causas de la ruptura de vínculo con la escolaridad, siendo todas estas y muchas más territorio de intervención del trabajo social en el marco institucional. Me he centrado en los factores institucionales que hay que revisar para garantizar, desde el lugar que nos convoca, la tan nombrada inclusión educativa, y en el lazo social que se establece hacia dentro de la institución, sino hacia fuera, con el territorio de residencia y/o pertenencia. Sin dudas este escrito es solo una reflexión y análisis, de la riqueza profesional que nos ofrece la escuela como territorio de intervención

Bibliografía

Carballeda, A.. (2005). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios socia-*

les. Editorial Paidós. Tramas sociales. Buenos Aires.

Carballeda, A. (2007). *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Ed. Espacio. 1ª edición. Bs. As.

Carballeda, A.(2012). *La intervención del Trabajo Social en el campo de la Salud Mental*. Algunos interrogantes y perspectivas. Revista Margen N° 65. Argentina.

Corrosa, López y Monticelli. (2002). *El Trabajo Social en el área educativa*. Desafíos y perspectivas. Tesis de licenciatura.. Editorial Espacio, Bs. As 1ª edición.

Himm, A. (2013). *El quehacer de los trabajadores sociales en educación*. Del control de ausentismo a la inclusión educativa. Tesis de maestría. UNLP.

Roza, G. (2011) Equipos de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires. *La Educación como acto social*, Revista Aluvión, Año 3, Nro 4. Buenos Aires.

Fuentes documentales

Ley Provincial de Educación N° 13.688. Año 2007.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. Año 2006

Ley de Protección y Promoción de los derechos de Niños, niñas y adolescentes. Bs. As. N° 13.298. Año 2005.

Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. Año 2006.

Ley N° 1420. Argentina Año 1884.

Ley N° 23.849 "Declaración Universal de los Derechos del Niño". Argentina. 1990.

Diseño Curricular de la Dirección. General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. Presentación del Diseño de Educación Primaria. Año 2007.

DGCyE de la provincia de Bs. As Disposición 76/08 de la Modalidad PCyPS..

DGCYE provincia de Buenos Aires. PCyPS. Circular N° 1 de 2008.

DGCYE provincia de Buenos Aires .Libro de compilación histórica confeccionado con motivo de los 50 años de la Dirección de Psicológica y ASE.