

Del trabajo social en el ámbito educativo a la conformación de una identidad docente para las/os profesoras/es en trabajo social

M6

Mg. Torillo Daniela. FTS-UNLP. danitorillo@gmail.com

Lic. Martínez Lucía. FTS-UNLP. martinezblucia@gmail.com

Mg. Causa Matías. FTS-UNLP. causamd@gmail.com

ET4

INTRODUCCIÓN

En este trabajo sostenemos que es preciso asumir el desafío y transitar la oportunidad de conformar una identidad docente del Trabajo Social. Nos referimos a la importancia que supone contribuir a la construcción de una identidad docente que constituya el eje articulador de la formación de las/os futuras/os profesoras/es de Trabajo Social que emprenderán la tarea de enseñar. Nuestro objetivo es ofrecer aportes en este sentido planteando que el territorio para desplegar este desafío y aprovechar las oportunidades no es yermo, el Trabajo Social reconoce extensos y ricos antecedentes en el desempeño profesional en el ámbito educativo.

Así, partimos de reconocer valiosos antecedentes conceptuales que relacionan los procesos de intervención del Trabajo Social con la educación. En general, estos enfoques identifican en aquel un carácter educativo, una dimensión o función específicamente educativa en el quehacer profesional (Argumedo, 2001). Esta dimensión educativa se expresa en la tarea de orientación a los sectores sociales con los cuales el Trabajo Social mayormente se vincula para acercar las formas de uso de los bienes y servicios que se le ofrecen a través de las políticas sociales y sobre la forma de demandar aquello que no se les concede. Para Oliva (2007), el Trabajo Social involucra tres funciones interactuantes: asistencia, gestión y educación; esta última puede asumir una finalidad conservadora y de reproducción, adaptando a las personas al orden establecido, o bien orientarse hacia procesos de emancipación social e individual en los que las personas asumen un papel activo participando en los procesos de cambio social.

Sin embargo, Argumedo (2001) no acuerda con el concepto de dimensión aplicado a la articulación entre práctica profesional del Trabajo Social y sus acciones educativas. Aceptar esta idea traería aparejado afirmar que la educación puede llegar a ser una acción no intencional, un acontecimiento que termina anulando la dimensión ético política que es lo que para este autor define cualquier acción humana y así educativa. Argumedo (2001) propone entender la acción educativa como un recurso, una práctica específica a la que el Trabajo Social puede acudir si lo considera necesario en sus intervenciones, pero esta inclusión es una opción, si sucede y cómo dependerá de sus expectativas y se enmarca en un proyecto que envuelve opciones teóricas, políticas y orientaciones operacionales relativas a procedimientos e instrumentos.

Con todo, siguiendo a Amilibia (2017) en la producción teórica de nuestra región se identifica una vasta bibliografía sobre Trabajo social y educación, pero estos trabajos no abordan de manera específica la relación entre el campo profesional-disciplinar del Trabajo Social y las instituciones escolares. Argumedo y Asprella (2008) plantean que la especificidad del Trabajo Social en las escuelas se manifiesta en el análisis de las expresiones de la cuestión social en las comunidades educativas y los abordajes que reconocen los espacios y las interacciones posibles de las/os profesionales para introducir transformaciones en las dinámicas y prácticas institucionales.

Llegadas/os a este punto, podemos advertir un mayor desarrollo en cuanto al quehacer del Trabajo Social en las instituciones escolares en tanto profesionales integrantes de los denominados *Equipos de Orientación Escolar*. Este es el desempeño, junto a profesionales de otras áreas y disciplinas, que primeramente se presenta cuando pensamos en relación con el Trabajo Social en las instituciones escolares. Inclusive, apunta Amilibia (2017), suele presentarse en la práctica una suerte de división de tareas al interior de los equipos interdisciplinarios en la que aparece el imaginario de control social asociado al Trabajo Social (Lofiego, 2011).

Siguiendo a Avellaneda (2012), desde este desempeño se espera que las personas Trabajadoras/es Sociales establezcan fundamentalmente las vinculaciones entre las escuelas y las comunidades, desplazándose por los barrios, las escuelas y los distritos o localidades, pudiendo eventualmente ser convocada/o por las instancias administrativas centrales y participando en redes y/o espacios interinstitucionales.

Un análisis apresurado nos podría llevar a creer que existen numerosos trabajos que aporten sobre el Trabajo Social en las instituciones escolares desde el desempeño en los mencionados equipos profesionales. Sin embargo, Himm (2013) ha señalado que a pesar de ser el ámbito de la educación formal una gran referencia profesional y laboral fuente, la producción escrita sobre la especificidad de trabajo social y los equipos de orientación escolar, es sumamente escasa y de bajo alcance territorial. Ahora bien, en cuanto al desempeño del Trabajo Social en la tarea de enseñar, en el trabajo de profesoras/es frente a un grupo de estudiantes, las referencias son nulas o cuanto menos más escasas aún.

¿QUÉ SIGNIFICA SER DOCENTE HOY EN EL PROFESORADO EN TS?

“Efectivamente, hacerse profesor es invertir en el futuro, ya que significa trabajar todos los días en los aprendizajes. Habría que tener muy mala predisposición para no esperar nada del futuro cuando, precisamente, nuestro trabajo consiste en convencer a nuestros alumnos, contra toda fatalidad, de que un futuro diferente es posible. Un futuro en el cual, gracias a que habrá conseguido aprender, podrá comprenderse mejor y comprender el mundo, y así asumir, prolongar y subvertir su propia historia”. (Meirieu, 2006. p.121)

Diferentes experiencias que hemos transitado en nuestras trayectorias educativas nos hicieron pensar el por qué ser docentes y elegir esta apasionante profesión.

Cada una/o de nosotras/os ha tenido diversidad de experiencias educativas, algunas para olvidar y otras para el recuerdo por haber resultado muy gratificantes. El motor que impulsa nuestra labor y que nos encuentra trabajando como docentes en el Profesorado en Trabajo Social es la necesidad de generar experiencias que abran camino al espacio educativo y que son posibles de propiciar otras prácticas de las que, en ocasiones, ha asumido la escuela como mecanismo disciplinador (Da Silva, 1999) y que alguna vez hemos transitado. Creemos que podemos ser otro tipo de docentes.

Recuperando la frase de Merieu citada más atrás diríamos que, en parte, *nuestro trabajo consiste en convencer a nuestras/os alumnas/os, contra toda fatalidad, de que un futuro diferente es posible* y para ello como profesoras/es buscamos habilitar ese “algo” que otorgue sentido al acto de enseñar, esa dimensión “oculta” de la que habla también Merieu (2006).

“..una especie de vibración particular de la que son portadores los maestros y que no se puede reducir a la lista de “competencias” necesarias para enseñar...” (Merieu, 2006: 14).

En este sentido, el oficio de enseñar, en esta búsqueda constante por mostrar que podemos construir junto a las/os estudiantes un espacio de seguridad (Merieu, 1998) y poner de manifiesto allí, la importancia del acto pedagógico. Cuando recibimos las evaluaciones al cierre de las cursadas, de parte de estudiantes que identifican este esfuerzo, anhelo y perspectiva de trabajo, sentimos que vamos por buen camino, que nos queda mucho por aprender y recorrer pero que la búsqueda por contribuir a la conformación de una identidad docente se observa y reconoce. Creemos que allí radica algo del orden de lo más gratificante para quien desempeña la tarea de enseñar.

“...hacer sitio al otro, darle medios para que lo ocupe, montar dispositivos que le permitan intentar aventuras intelectuales nuevas, asegurarle un marco y movilizar su energía en fuertes retos intelectuales, llevarle así a estructurarse y ayudarle a encararse al mundo, primero con nuestra ayuda y luego, de modo progresivo, dejando que suelte nuestra mano y se enfrente solo a situaciones nuevas...” (Meirieu, 1998: 89).

SER Y FORMAR PROFESORAS/ES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Planificar, desarrollar y evaluar las clases en sus diversos formatos desde el año 2020 a partir de la virtualización y no presencialidad en las instituciones implicó nuevos desafíos para la formación docente y también renovadas oportunidades para pensar modos de “ser docentes”, de acompañar y transmitir. Frente a la virtualización de la enseñanza discutimos acerca del riesgo que supondría quedarnos en

el plano del pesimismo pedagógico, en una mirada fatalista del futuro escolar. Sin tampoco incurrir en una lógica celebratoria de la virtualidad, optamos por tomarla como un desafío para trabajar junto a las/os estudiantes el análisis de las formas de lo escolar, imaginando posibles, otros mundos posibles, quizá haya en este gesto el germen de otra escuela posible, como dice Meirieu (1998) retomando a Carroll (1918).

“Pero quizá haya otro mundo posible, otra ciudad posible, otra escuela posible. Sería una “especie de escuela”, como diría Alicia, con “una especie de gente”, de gente rara que no hace nunca lo que se espera de ella, una “especie de escuela” en la que, para quien sepa ver las cosas de cerca, hay a veces “un conejo que se saca el reloj del bolsillo del chaleco”. (Carroll 1918 citado en Meirieu, 1998, 95).

Una escuela donde nuestras/os estudiantes, futuras/os profesoras/es en trabajo social, se desempeñarán con “especie de espacios” como es la virtualidad capaz de alojar y acoger lo imprevisto frente a la pandemia, una escuela con Alicias y conejos que saquen de sus bolsillos relojes de la imaginación, creatividad, frente a lo inesperado. Para todo ello hay que correrse del lugar cómodo de las certezas y lo previsible.

En este sentido, en los tiempos que transitamos hoy como profesionales de la educación, estamos frente a la necesidad de pensar la complejidad de lo educativo para intentar comprender un mundo también cada vez más complejo junto con los/as estudiantes. En el horizonte de la pandemia y la pospandemia pretendemos construir lógicas del trabajo pedagógico que nos permitan avanzar hacia formas más democratizadoras del acto de enseñar, para poder también trabajar con las múltiples desigualdades sociales y educativas que se vienen profundizando al calor de las circunstancias que atravesamos y que seguramente se profundizarán aún más de no mediar políticas y acciones en perspectiva de ampliación y ensanchamiento de derechos. Es nuestra opción por la educación, la que nos exige, a nosotras/os mismas/os y en la experiencia compartida junto a las/os estudiantes, la lucha constante contra las injusticias y desigualdades. Desde allí consideramos que la formación docente, aún y quizás más aún en los tiempos convulsionados que atravesamos, debe centrarse en conformar identidades docentes con fuertes referencias democráticas y éticas.

¿QUÉ PROFESORAS/ES QUEREMOS FORMAR? ¿PARA QUÉ PROYECTO EDUCATIVO?

“Llegó mi primer salvador. Un profesor de francés. A los catorce años. –que me descubrió como lo que era: un fabulador sincera y alegremente suicida. Pasmado, sin duda, ante mi capacidad de forjar excusas cada vez más inventivas para las lecciones no aprendidas, o los deberes no hechos, decidió exonerarme de las redacciones para encargarme una novela...” (Pennac; 2008: 82).

Daniel Pennac (2008) se convirtió en un pedagogo escritor prestigioso en el mundo, pero en su novela *Mal de escuela* relata su propia experiencia auto denominándose como “alumno zoquete”, un mal alumno que sufrió el paso por la escuela, llegando a estudiar en un internado lugar donde un profesor y otros que le sucedieron lo salvaron.

Cuando enseñamos a ser profesores, y en las materias que podrán dictar Profesores en Trabajo Social, estamos pensando en que no haya otros Daniel Pennac que sufran, padezcan situaciones similares en su paso por el sistema educativo. Enseñar a estar alertas, a salvar si hay situaciones injustas, a no etiquetar, a dar oportunidades, a brindar conocimientos emancipatorios. Concebir la educación desde una perspectiva de derechos es comprender que la mirada docente siempre va a estar puesta en la construcción de saber de cada uno de las/os futuras/os docentes. Nos interpela la responsabilidad que tenemos de garantizar el derecho a que todos y todas puedan formarse.

Muchas veces desde la “mirada educativa” se focaliza en un solo factor o condicionante, esto suele verse reflejado en la culpabilización o etiquetamiento, en la reducción de nuestra experiencia a saberes conocidos. En este sentido el pensamiento simplista se presenta para perpetuar nuestra cultura por medio de discursos y lógicas que responden a la unidireccionalidad, señalando que los fenómenos sociales, son a causa de un solo determinante. El filósofo Edgar Morín (1990) desarrolló el paradigma de la complejidad refiriéndose a éste como un entramado de factores que están presentes en los problemas sociales, estos son constitutivos de los mismos, para poder abordarlos desde la multidimensionalidad. Propone la complejidad como un desafío, una aventura intelectual, no la respuesta. La idea de complejidad incluye la imperfección, la incertidumbre y el reconocimiento de irreductibles.

Por ello el pensamiento complejo es una invitación a reformar el pensamiento, dado que los diferentes “problemas escolares” fueron pensados y abordados desde la simplicidad: cada uno como si tuviera valor en sí mismo y como si se pudiera analizar en forma aislada (disyunción). De este modo, la violencia, el aprendizaje, la diversidad, la exclusión, etc. se consideran “problemas” diferentes, y se abordan de modos distintos y sin relaciones entre ellos (Boggino, 2010, 18). Recuperando a este autor que interpreta los fenómenos escolares desde el paradigma de la complejidad entendiendo los fenómenos como una construcción social, superando las perspectivas simplistas, reductivistas, y por ello expresando que “los problemas de aprendizaje no existen”. Se busca desde esta perspectiva superar la mirada simplista, la culpabilización al alumno, “al mal alumno”, tal como relata Pennac en su novela autobiográfica.

REFLEXIONES FINALES

“Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para

que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.” (Freire;2014, 114)

En el enfoque pedagógico que asumimos irrumpe la ineludible responsabilidad de construir modos de acompañamiento a las/os futuras/os profesoras/es en trabajo social que se iniciarán en la tarea de enseñar, especialmente en el complejo y cambiante escenario actual. El ejercicio de la profesión docente plantea hoy nuevos desafíos, que exigen resignificar los conocimientos y saberes construidos, una tarea que si bien es compleja no debe enfrentarse en soledad.

Pretendemos que las identidades docentes que contribuimos a conformar se animen a ensayar y dar los primeros pasos en el trabajo de acompañar, ni más ni menos, el crecimiento y la transformación de otras personas; de construir las mejores condiciones para la transmisión de los saberes de las culturas. Ser docente requiere, además de la formación específica y profesional, una percepción afinada, capaz de advertir pequeños gestos y situaciones; y de una sensibilidad que se expresa en la apertura ante lo desconocido, ante la propia ignorancia.

Seguramente muchas/os profesoras/es que estamos contribuyendo a formar comenzarán a ejercer su profesión en un momento histórico que puso en suspenso las rutinas vitales de la humanidad. Es así que inevitablemente debemos contribuir al ejercicio de comprender la coyuntura inédita para seguir creando escuela, una escuela ahora multiplicada en una diversidad de escenarios inimaginables, pero con el mismo desafío para seguir generando las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar en escenarios diversos y dispersos.

BIBLIOGRAFÍA

- Amilibia, I. (2017). Trabajo social y escuelas primarias. Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata. Tesis de Maestría. FTS-UNLP.
- Avellaneda, M. F. (2012) “Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar.” Debate público. Reflexión de Trabajo Social. Año 2, (3), pp. 203-210.
- Argumedo; M. (2001) El trabajador social como educador. Formación profesional y educación. Tesis de doctorado. Programa de Estudios Posgraduados em Serviço Social, Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo. Sao Paulo, Brasil. Edición de extractos para la cátedra Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje, FTS-UNLP.
- Argumedo, M. y Asprella, G. (2008) “El Trabajador Social en las instituciones educativas. Identidades en el desempeño profesional.” En: Il Foro Latinoamericano “Escenarios de la vida social, el Trabajo Social y las ciencias sociales en el siglo XXI”. Facultad de Trabajo Social, UNLP.
- Boggino Norberto (2010) *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo sapiens. Rosario, Santa Fé, Argentina.
- Freire Paulo (2014) *Cartas a quien pretende enseñar*. ed. especial. Buenos Aires. Argentina.

- Himm, A. (2013) "El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la inclusión educativa." Tesis de Maestría, Maestría en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, UNLP
- Lofiego, N. (2011) "Tras el cumplimiento del derecho a la Educación." Aluvión, año 3,(4), pp. 9-11
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes. Cap. "A mitad de recorrido por una verdadera 'revolución copernicana' en Pedagogía"
- Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Morin Edgar (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pennac Daniel (2008) *Mal de escuela*. Buenos Aires. Mondadori.