

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL

TESIS: “El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión educativa.”

ALUMNA: Licenciada Adriana Himm

DIRECTOR DE TESIS: Magister Mariano Barberena.

Fecha de entrega: 14/03/13

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia, Oski, Juli y Agus
por el apoyo incondicional y les dedico este trabajo.

A mi Director de tesis, Mg. Mariano Barberena
por el trabajo conjunto
y por impulsarme a escribir sobre las convicciones que hacen que el trabajo
cotidiano sea digno de ser relatado.

A mi amiga Fabiola por
su múltiple colaboración.

A Celia por sus valiosos aportes relatados y los datos “de oro”.

A Claudia por compartir sus vivencias profesionales.

A las compañeras de la Dirección de PCyPS,
por facilitarme datos y material.

A todos mis compañeros
junto a quienes construí estos saberes durante 20 años

RESUMEN

El presente trabajo de tesis tiene por objeto estudiar la normativa, el contexto institucional y el quehacer profesional de los Trabajadores Sociales que se desempeñan en las escuelas primarias de gestión pública de la provincia de Buenos Aires.

Se plantea una problemática central en el desempeño profesional de los Orientadores Sociales como lo es el ausentismo y la deserción escolar y su nexo con la construcción de la identidad del trabajo social en escuelas situadas en contextos de pobreza.

Tomando la temática del ausentismo desde los conceptos de obligatoriedad escolar y de inclusión educativa, se realiza un recorrido por la normativa que estableció a la educación con este carácter de obligatoriedad hasta nuestros días. Asimismo se describe la pertenencia institucional de los Trabajadores Sociales en el ámbito educativo: la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social con sus 60 años de historia.

A partir del análisis de discurso de colegas entrevistados y la recopilación de diversos trabajos escritos se pudo armar un mapa de situación del Trabajo Social en el ámbito educativo particularmente en la provincia de Buenos Aires con sus normativas y las implicancias de las normativas nacionales en esta provincia.

RESUMO

Esta tese é estudar os regulamentos, o trabalho institucional e profissional de assistentes sociais que trabalham em escolas primárias da administração pública na província de Buenos Aires.

Isso levanta uma questão central no desempenho profissional de Assessores sociais, tais como o absentismo e abandono escolar ea sua relação com a construção da identidade do trabalho social nas escolas no contexto da pobreza.

Tomando a questão do absentismo dos conceitos de educação obrigatória e educação inclusiva, é preciso uma excursão da legislação que estabeleceu a educação personagem com este requisito até hoje. Ele também descreve a afiliação institucional dos Trabalhadores Social na educação: a Direcção de Psicologia Comunitária e Pedagogia Social com a sua história de 60 anos.

A partir da análise do discurso e seus colegas entrevistaram recolher vários documentos poderiam montar um mapa de localização do trabalho social em educação especial na província de Buenos Aires, com seus regulamentos e as implicações da legislação nacional nesta província .

TRIBUNAL DE DEFENSA

Dra. Ana Josefina Arias.UBA

Dr. Alfredo Juan Manuel Carballada. UNLP y UBA

Director de tesis: Mg. Mariano Barberena. UNLP

INDICE.

INTRODUCCION

Presentación del tema.....	7
Aspectos Metodológicos.....	9
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
Organización de la tesis.....	11

CAPÍTULO I

DE CÓMO LAS LEYES CAMBIARON EL CENTRO DE ATENCION: DE LA OBLIGATORIEDAD A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....15

1.1. Recorrido de la obligatoriedad escolar desde la ley 1420, hasta la actualidad: Ley Provincial de Educación N° 13688 y Ley Nacional N° 26.206.....	16
1.2. La educación como derecho.....	20
1.3. ¿Qué se entiende por inclusión educativa?.....	22
1.3.1 - La inclusión en la Ley Provincial de Educación N° 13.688.....	25
1.3.1.1. La inclusión desde el lugar de los estudiantes: Los derechos, responsabilidades y obligaciones.....	28
1.4. La obligatoriedad, el ausentismo y la deserción: otra mirada desde el concepto de inclusión educativa.....	29

CAPITULO 2

LAS ESCUELAS SITUADAS EN CONTEXTOS DE POBREZA Y SU RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

2.1. De cómo las escuelas de sectores populares llegaron a donde están.....	31
2.1.1- La caída del Estado benefactor y su impacto en la población.....	31
2.1.2.- El impacto de las políticas neoliberales en las escuelas de las márgenes.	33
2.1.3. Las escuelas de sectores populares y sus representaciones sociales.	38
2.1.3.1. Construcciones teóricas acerca de la representación de la escuela de sectores populares: la asistencia y la enseñanza.	39
2.1.3.2. La conceptualización de representaciones sociales sobre la escuela desde aspectos cuantitativos.....	42
2.1.4. El reconocimiento de las desigualdades desde el propio sistema educativo: de la ruralidad a la desfavorabilidad.....	44
2.2- Las escuelas en contextos de pobreza: la obligatoriedad escolar y el ejercicio ciudadano.....	45
2.2.1. Las escuelas y la formación de ciudadanía.	47
2.2.2. Los acuerdos institucionales de convivencia en las escuelas	49
2.3. - Un nuevo capítulo se abre en la historia reciente.....	51
2.4. A modo de cierre de este capítulo.	53

CAPÍTULO 3.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL TRABAJO SOCIAL EN EDUCACION: LA DIRECCIÓN DE PSICOLOGIA.54

3.1. En diálogo con la historia...presente y pasado.....	55
3.1.1. Los comienzos del Trabajo Social en Argentina.....	56
3.1.2. Los inicios de la Dirección de Psicología.....	56
3.1.3. Década del 60.....	63
3.1.4. Los años previos al Golpe Militar de 1976.....	64
3.1.5. Proceso militar.....	65
3.1.6. Vuelta a la democracia (desde 1983).....	65
3.1.7. Desde inicios de los 90 hasta la Nueva Ley de Educación.....	67
3.1.8. Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en la Ley Provincial de Educación.....	71
3.2. Breve descripción sobre Pedagogía Social.	73

CAPÍTULO 4.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL TRABAJO SOCIAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS : ENTRE LA PRESCRIPCIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD Y LA PRETENCÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

4.1. Los Trabajadores Sociales que se desempeñan en el ámbito educativo: Orientadores Sociales.....	76
4.1.1. Los Orientadores Sociales y su desempeño como docentes del sistema educativo.....	78

4.2. La identidad profesional atribuida: el control de ausentismo.....	80
4.3. El camino de construcción de una nueva identidad.....	85
4.4. Una identidad construida desde las prácticas y afianzada por la normativa.	88
4.4.1. ¿Como se crean vínculos que humanizan la enseñanza desde las intervenciones de los Orientadores Sociales?.....	91
4.4.2. Hacia algunos desafíos que presenta el cambio de paradigma: del control de ausentismo a la inclusión educativa.....	92

CAPITULO 5

EI QUEHACER DE LOS TRABAJADORES SOCIALES EN EL AMBITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....

5.1 Abordaje individual.....	99
5.2. Abordaje grupal.....	104
5.2.1. Lo social en la escuela: algunos antecedentes.	104
5.2.2. Hacia una noción de grupo como sujeto colectivo en la intervención desde el trabajo social escolar.	105
5.3. Intervenciones en relación con la comunidad.....	106
5.3.1. Articulación entre niveles educativos.....	108
5.3.2. Hacia el exterior del sistema educativo: relación con la comunidad.....	109

5.4. Análisis e intervención institucional.	111
5.5 Un caso testigo acerca de la inclusión educativa: Proyecto de grupo acelerador.....	118
CONCLUSIONES.....	124
BIBLIOGRAFÍA.....	129
GLOSARIO DE SIGLAS.....	136

INTRODUCCIÓN

Presentación del tema.

Esta tesis tiene por objeto estudiar la normativa, el contexto institucional y el quehacer profesional de los Trabajadores Sociales que se desempeñan en las escuelas primarias de gestión pública de la provincia de Buenos Aires.

Quiero destacar, que a pesar de ser el ámbito de la educación formal, una gran fuente laboral para los Trabajadores Sociales y otras profesiones, la producción escrita sobre la especificidad de trabajo social y los equipos de orientación escolar, es sumamente escasa. Existen materiales de circulación interna en algunos distritos, en los cuales hay relatos de experiencias, presentaciones en Paneles, Congresos y/o Seminarios, pero conforman una mínima producción de escaso alcance territorial. Llama la atención esta escasa existencia de publicaciones formales al respecto.

| Ante esta falta de sistematización de conocimientos específicos en el área educativa, decido registrar aquellas intervenciones, modos de pensar, dispositivos que hayan sido evaluados positivamente y todo elemento de utilidad con la finalidad de construir conocimiento acerca del quehacer de los Trabajadores Sociales que nos desempeñamos en los niveles de obligatoriedad escolar, especialmente en el nivel primario, con relación al trabajo específico de la inclusión educativa.

La elección del tema se encuentra directamente relacionada con mi trayectoria profesional, la cual comencé a los 21 años. Es así que en marzo de 1992, empecé a trabajar en el distrito de Florencio Varela, como Orientadora Social en una Escuela Primaria de carácter público. Desde allí, continué trabajando en la docencia hasta estos días, ya son 20 años en el sistema educativo provincial.

Una de las primeras problemáticas en las cuales debí intervenir, fue el “ausentismo escolar”. Esta problemática institucional, a principios de los ´90, era visualizada como un problema externo a la escuela. La familia del alumno era portadora del problema y la responsable del mismo. Se hablaba de control de ausentismo y en las escuelas con EOE¹, era territorio de intervención, casi exclusivo del Orientador Social. La gran herramienta de intervención, era entonces la “visita domiciliaria”, se demandaba, desde la dirección de las escuelas y desde los pedidos de la maestra, ir a la casa del alumno o alumna a buscarlo. Esa tarea “rescatista”, generaba cierto fastidio en los colegas, dado que en algunas escuelas, terminaba siendo un trámite. Ir a la casa, para escuchar repetidamente los mismos argumentos y no convencer a nadie sobre la obligatoriedad escolar. Generalmente se labraba un acta donde se responsabilizaba a los adultos de esa familia sobre las consecuencias de no cumplir con la ley.

Muchos de nosotros mismos, los O.S., no comprendíamos entonces esas tareas de mediación, de posibilitadores del encuentro entre la escuela y la sociedad.

En la actualidad, al hablar de obligatoriedad escolar, se la relaciona con otro concepto que es el de inclusión educativa. Las intervenciones al respecto, que forman parte de la política de trabajo institucional, es mucho más que realizar una visita domiciliaria ante un alumno/a que inasiste a clases. En el camino de búsqueda de abordajes exitosos, surgieron preguntas que sirvieron de guía en el proceso de construcción ¿Qué se hace desde las escuelas al respecto del ausentismo? ¿Cuáles son las prácticas de los Trabajadores Sociales en referencia a la inclusión educativa?, ¿Qué se propone cada Equipo Orientador Escolar respecto de la permanencia del alumnado en la institución todos los años que dure ésta? ¿Cómo se inserta cada modelo de intervención en la vida institucional? ¿Existe un

¹ Equipo de Orientación Escolar, dependientes de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

modelo de intervención o cada Trabajador Social actúa de manera diferente?
¿Existe un colectivo de los Trabajadores sociales del ámbito escolar?

Sostengo como hipótesis que la intervención de los Trabajadores Sociales en educación viene teniendo fuertes modificaciones que van de una identidad atribuida muy ligada al control del ausentismo, a una identidad en construcción relacionada a la inclusión educativa en el marco de un trabajo institucional y que estos cambios se dan en un contexto de modificación de la normativa que refleje un profundo cambio de paradigma.

Esta disertación tiene también por objetivo identificar los hitos en la historia del Trabajo Social en el ámbito educativo, conceptualizar y sistematizar tipos de prácticas que se encuentran en el quehacer profesional y comprender, analizar, buscar y vislumbrar caminos para otras posibilidades de intervención. Así como de manera más general contribuir a un conocimiento objetivo, crítico de ese objeto. Esta contribución se direcciona fundamentalmente hacia tres áreas; en el área del Servicio social por la posibilidad en la intervención de contribuir a la profesionalización del trabajo social en educación; en el área de la Política Pública específica del ámbito educación y como aporte a la formación futura de Trabajadores Sociales.

Aspectos metodológicos.

Desde el punto de vista metodológico, esta tesis se vale del análisis del discurso. Entre los procedimientos metodológicos tomé un campo material amplio en el que me valí de diversas fuentes: recopilé documentos (leyes, normativas, resoluciones, programas), estudié la historia relacionada con la inserción del Trabajo Social en instituciones de educación, recopilé artículos periodísticos, trabajos especializados e hice entrevistas. Los entrevistados fueron Trabajadores

Sociales que se desempeñan o se han desempeñado en el ámbito educativo Entrevisté a cinco Trabajadores Sociales que se desempeñaron en escuelas primarias situadas en contextos de pobreza en los distritos de La Plata, Berazategui, Florencio Varela y La Matanza. Las entrevistas fueron semi abiertas a partir de una orientación que abarcaba aspectos de la formación de grado, la historia profesional, la memoria institucional sobre políticas implementadas y las inferencias acerca de las características del quehacer del Trabajo Social en educación. El procedimiento fue grabar las entrevistas y transcribirlas a partir de lo cual se trabajó con análisis del discurso.

En el trabajo se presenta una descripción y análisis de toda esta complejidad. Esto me llevó a contar con un mapa de situación del Trabajo Social en el ámbito educativo particularmente en la provincia de Buenos Aires con sus normativas y las implicancias de las normativas nacionales en esta provincia.

Objetivos generales:

- Generar conocimiento sobre las normativas, contexto institucional y quehacer profesional de los Trabajadores Sociales en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires.
- Construir conocimiento acerca de los aportes del Trabajo Social escolar en relación con la inclusión educativa en escuelas de educación primaria.

Objetivos específicos:

- Conocer la normativa que determino la obligatoriedad escolar.
- Visualizar el recorrido histórico de la normativa acerca de la obligatoriedad escolar y la inclusión educativa.

- Reconstruir la historia del contexto institucional en el que se desempeñan los Trabajadores Sociales en el ámbito educativo: “La Dirección de Psicología”.
- Contextualizar con la historia del Trabajo Social en Argentina, algunos momentos de la existencia de la Dirección de Psicología.
- Describir las tareas propias del desempeño profesional de los Orientadores Sociales.
- Complementar el conocimiento acerca del quehacer profesional de los Orientadores Sociales.
- Construir una relación acerca del rol histórico asignado a los Trabajadores Sociales que se desempeñan en escuelas públicas de “control de ausentismo” y los nuevos lineamientos de trabajo sobre inclusión educativa.
- Sistematizar el conocimiento acerca de la labor de los Orientadores Sociales de escuelas primarias con relación a la inclusión educativa.
- Construir tipologías sobre el quehacer profesional de los O.S. resignificando categorías propias del Trabajo Social.

Organización de la tesis.

He organizado mi trabajo de tesis, tomando cinco ejes de gran importancia para la comprensión de lo que quiero transmitir.

1) La obligatoriedad escolar y la inclusión educativa como normativa y como derecho.

La elección de este capítulo radica en el fundamento a partir del cual cobra un nuevo sentido la tarea de los Trabajadores Sociales Escolares. Planteado desde la perspectiva de la inclusión educativa, centrada en la educación como un derecho, permite a mi modo de ver correrse del viejo paradigma que reclamaba la intervención en lo social desde la carencia: las inasistencias a clase, la deserción escolar, el viejo mandato de control del ausentismo.

Por otro lado, el trabajo de rastreo histórico ha permitido rescatar las idas y venidas que han tenido las leyes y los diferentes momentos históricos en que se desarrollaron. Estos datos obtenidos aportan elementos de análisis para pensar qué sucede en una sociedad en la cual desde la ley 1420, pasando por el plan quinquenal de Perón y la Ley Federal de Educación, hasta la fecha, no se ha podido garantizar la terminalidad escolar con calidad para la totalidad de la población infantil.

Por último, resaltar los aportes de las leyes actuales de educación, de promoción y protección de derechos, los lineamientos de la política educativa y curricular, pero por sobre todo definir a la educación como un derecho impostergable. Los marcos referenciales son de gran interés a la temática de la educación obligatoria y propician un territorio de intervención para los Orientadores Sociales, que vienen a afianzar algunas trayectorias profesionales.

2) Las escuelas situadas en contextos de pobreza y su relación con la inclusión educativa.

En este capítulo se contextualiza a la escuela pública en la época de inicio del Estado benefactor, coincidente con la creación de los Equipos de Orientación en las

Escuelas, la posterior pérdida de la centralidad del Estado con la implementación de políticas neoliberales y el impacto en la educación pública en sectores populares.

Desde algunos instrumentos de conceptualización, se busca establecer criterios que operaron y operan como representaciones en la sociedad acerca de las escuelas. Se rescatan las prácticas desde las instituciones y precisamente desde el trabajo social escolar en función de favorecer la inclusión educativa.

3) El contexto institucional del Trabajo Social en educación: La Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social .

Este capítulo enmarca el trabajo de los Orientadores Sociales desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y el relato de la historia desde sus inicios, en 1949 hasta la fecha.

La Modalidad, -ex Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar-, ha cambiado de nombre desde sus inicios hasta el día de hoy. En este capítulo se propone el registro de esos cambios, enmarcando los diferentes nombres que se le otorgó a la actual Modalidad, desde los paradigmas de cada momento, develando algunas de las orientaciones a los EOE en cada uno de ellos, fundamentalmente tomando como hilo conductor la *inclusión educativa*.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, cuenta con escaso material que hace referencia a la historia de la conformación de los Equipos de Orientación. Solo pueden rescatarse documentos de trabajo, circulares y disposiciones, con lineamientos sobre las intervenciones e incumbencias y el libro de oro, confeccionado al conmemorarse los 50 años de la Dirección. Por estos motivos es dificultoso abordar la presente temática, la cual se escribirá teniendo en cuenta como un insumo de importancia para la producción teórica, los aportes de

la trayectoria personal en el ámbito educativo, la cual data de 20 años de antigüedad. Sumando la información que sea relevante al respecto y se desprenda de las entrevistas a informantes seleccionados y la bibliografía específica disponible.

Es necesario conocer el marco de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, para luego desarrollar el lugar de los Orientadores Sociales en el marco del trabajo en equipo (EOE) y dentro del sistema educativo.

4) La construcción de la identidad del trabajo social en instituciones educativas: entre la prescripción de la obligatoriedad y la pretensión de la inclusión educativa.

Este apartado constituye el corazón del trabajo de tesis, en él se busca desarrollar el recorrido histórico de un quehacer profesional, que tiene una formación en lo social y no específicamente pedagógica, pero que cobra sentido como tal en el marco del trabajo en las escuelas.

La necesidad de este capítulo, radica también en ir conociendo, como se fue armando y rearmando la profesión en el ámbito educativo. Se sostiene desde este trabajo la existencia de la especificidad de las intervenciones de Trabajo social en este ámbito. Se construye conocimiento acerca de la labor concreta del Trabajo Social en las instituciones educativas, en relación a garantizar el derecho a la educación obligatoria. Me detengo en este apartado a describir que a partir del control de ausentismo se atribuye una identidad al Orientador Social, que históricamente ha obturado otras identidades posibles y que ha marcado el desempeño profesional. Por otra parte la existencia en los colegas de la necesidad

de desajustarse de ese “rol” esperado y de construir una nueva identidad, que finalmente se encuentra afianzada y legitimada por la normativa vigente.

El camino recorrido desde la asistencia ante situaciones de ausentismo hacia la búsqueda de la intervención para la inclusión educativa, es lo que concretamente se desarrolla y como este quehacer profesional fue construyendo nuevos sentidos.

5) El quehacer de los Trabajadores Sociales en el ámbito de la educación primaria.

Desde la experiencia profesional en estos 20 años de trabajo, se elabora una conceptualización sobre la construcción de algunas categorías de abordaje ante las situaciones de deserción y ausentismo escolar, entre otras que se relacionan con la inclusión educativa.

El capítulo culmina con la descripción de un caso testigo de abordaje de la problemática de la sobreedad, uno de los indicadores puente entre el ausentismo y la deserción escolar. Con el rescate de este proyecto de grupo acelerador, se busca traer a la memoria colectiva los intentos por abordar la problemática de la inclusión educativa por medio de un proyecto provincial.

CAPÍTULO I

DE CÓMO LAS LEYES CAMBIARON EL CENTRO DE ATENCIÓN: DE LA OBLIGATORIEDAD A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

1.1. Recorrido de la obligatoriedad escolar desde la ley 1420, hasta la actualidad: Ley Provincial de Educación N° 13688 y Ley Nacional N° 26.206.

La Educación pública y gratuita en la Provincia de Buenos Aires, en su nivel Primario, hace años que se declaró como obligatoria. Antes de la conocida Ley Nacional de Educación, N° 1420, la provincia ya contaba con legislación territorial que declaraba con este carácter de obligatoriedad a la educación.

Desde esta primera Ley Nacional de Educación N° 1420 impulsada por Sarmiento, y sancionada bajo el mando del entonces Presidente de la Nación Julio A. Roca el 8 de Julio de 1884, la obligatoriedad estuvo presente en el ámbito nacional. Se destaca que esta ley tuvo una vigencia de más de 100 años y se promulgó en un contexto histórico revolucionado. La misma, le otorgó carácter de gratuidad y laicidad a la educación, e impuso la obligatoriedad de la escolaridad primaria en la Capital y el Territorio Nacional, depositando en las familias la responsabilidad de enviar a sus hijos a la escuela bajo amenazas de multas y sanciones, en caso de no ser cumplido. Por su parte el Estado se comprometía a la creación de escuelas con relación al número de habitantes de cada lugar, habilitando para ejercer como maestros a personas que pudieran dar cuenta de sus saberes, a través de una evaluación. Eso se debió a que en la década de 1880, no existían suficiente cantidad de maestras con título habilitante para cubrir el impacto de la ley.

Por carácter constitucional, cada provincia debía responsabilizarse de la educación en su territorio, lo que generó que fuera disímil el cumplimiento de esta obligatoriedad.

En 1905, en virtud de la llamada Ley Láinez, fue ampliada la aplicación de la Ley 1420. La misma autorizó al Consejo Nacional de Educación a establecer escuelas primarias nacionales en el territorio de las provincias que lo solicitaran. Fue pensada como un instrumento de colaboración entre la Nación y las provincias. Esto favoreció valiosamente la difusión de la escuela primaria, pero a largo plazo se desvirtuó su objetivo, que era la creación de escuelas nacionales en provincias que no pudieran garantizar la presencia de establecimientos. Esto se debió a que instalaron escuelas nacionales en lugares donde ya había escuelas de la provincia.

Ante la falta de garantía en el cumplimiento de la obligatoriedad, en 1938, por medio de la ley Nº 12.558, conocida como la "ley Palacios", por haber sido él quien impulsara el proyecto como senador nacional, se declaró la ayuda económica a las familias más pobres para retener a los niños en la escuela primaria y se introdujo la figura de escuelas albergues, entre otras medidas.

El primer gobierno de Juan Domingo Perón, en el plan quinquenal (1947), propuso ampliar la educación desde los 5 años de edad y mejorar el acceso a la educación obligatoria para mayor parte de la población. Algunas de las ideas que se tomaron en este plan, fueron tenidas en cuenta en la reforma constitucional de 1949. Luego con los gobiernos de facto, estas decisiones sufrieron altibajos en su aplicabilidad.

Se destaca que más allá de la sanción de la ley, históricamente y por diversos motivos, fue dificultoso garantizar la obligatoriedad escolar primaria. El primer impacto de la aplicación de la Ley 1420 fue ampliamente positivo, dado que disminuyó el analfabetismo en un 53%, quedando solo un 35% de analfabetos, pero

esto no tuvo carácter creciente en el tiempo. Una de las posibles explicaciones radicaría en que la responsabilidad de la obligatoriedad estaba centrada en las responsabilidades individuales y las mayores dificultades para la garantía del acceso masivo a la educación estuvieron centradas en las falencias del Estado. Asimismo el carácter público y gratuito que identifica a la educación en Argentina, permite que los índices de escolaridad sean altos comparados con los de otros países de la región, de los cuales se recibe mucho alumnado. Se destaca también que la normativa educativa avala y exige la inscripción de los estudiantes extranjeros residentes en tierra argentina.

En 1993, con la Ley Federal de Educación N° 24195 , se instaló el Preescolar con este mismo carácter de obligatoriedad.

Ante la reestructuración del sistema educativo y la organización en Inicial, Educación General Básica (EGB) de 9 años y Educación Polimodal de 3 años, se suman al nivel de obligatoriedad de toda la EGB 8° y 9° años, que antes pertenecían a la Escuela Secundaria y cuyo carácter no era de obligatoriedad.

Respecto de las salas de 5 años, hubo un cambio sustancial en los Jardines de Infantes, a partir de la Ley Federal de Educación, los mismos pasaron a ser de jardines a preescolares. Con el objetivo de garantizar la obligatoriedad desde los 5 años, las instituciones educativas, fueron presionadas por el nivel central para modificar su oferta educativa. Se diagramó, en la mayoría de ellos, una sola sala para el ingreso a los 3 años, igual oferta para el año siguiente correspondiente a la 2ª sección o sala de 4 años y el resto de la matrícula escolar, niños y niñas de 5 años, mayormente recién escolarizados. Esta decisión trajo aparejada una tardía posibilidad de alfabetización, dado que la mayoría de los niños de escuelas públicas con experiencia escolar previa al ingreso de la primaria, habían transitado

un solo ciclo lectivo por el nivel inicial.² Sumando a esta realidad, el alto porcentaje de niños sin experiencia en la educación formal, ya que quedó librado al azar de la presencia o ausencia de jardines de infantes en la zona de residencia de las familias.

Igualmente, en la actualidad los Gobiernos aún no han podido garantizar el acceso de toda la población de 5 años a este nivel Inicial por la escasez de instituciones, un dato que corrobora esta afirmación es que en escuelas del conurbano bonaerense, alrededor del 10 % de los niños ingresantes a la educación primaria, no han transitado por el preescolar.

Hubo una fuerte lucha por parte del colectivo docente y la comunidad educativa en general, en relación a la aplicación de la Ley Federal, ante la falta de presupuesto por parte del Estado para mantener edificios, sueldos y construir nuevas escuelas acorde al crecimiento poblacional. Recordemos que esta se desarrolló en un escenario neoliberal, donde el Estado se mantuvo poco presente. Se habló de las escuelas “vacías”³ y del corrimiento de la función enseñante de la escuela por la asunción de una función con carácter asistencial, ya que las escuelas situadas en contextos de pobreza, fueron depositarias y escenarios de las políticas sociales de focalización.

En el año 2006 y ante el fracaso de la Ley Federal de educación y sus réplicas en los ámbitos provinciales, se sanciona durante la presidencia del Dr. Néstor Kirchner y siendo Ministro de Educación el Señor Daniel Filmus, la ley Nacional N° 26.206. Esta ley vuelve atrás la estructura de la educación dividida en Educación General Básica (EGB) organizada en 3 ciclos y de la secundaria como

² “A los jardines de infantes de la Provincia de Buenos Aires asistían en el año 2007 605.000 niños y niñas. La mayoría de ellos (236.000) concurría a la sala de 5 años. Una matrícula también importante asiste a la sala de 4 años, con 207.000 alumnos, mientras que la sala de 3 años presenta menores valores con una matrícula de 162.000 alumnos. DGCyE. Dirección provincial de planeamiento. Dirección de Información y estadística. Evolución de la matrícula 2001/2007. Nivel inicial de la educación común. Septiembre de 2008.

³ Para ampliar: Emilio Tenti Fanfani “La escuela vacía: Deberes del estado y responsabilidad de la sociedad.” UNICEF, 1994.

Polimodal, volviendo a un esquema similar al tradicional. Plantea la ley desde la mirada protagonista de los estudiantes, bajo el paradigma de Promoción y protección de derechos y amplía los años de escolaridad obligatoria entre otros cambios de gran importancia respecto al financiamiento educativo.

En Junio de 2007, siendo fiel al espíritu de la ley nacional, se sanciona en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, la Ley N°13.688, derogando la anterior en su totalidad

Hoy el sistema educativo se enfrenta a una nueva decisión establecida por esta nueva Ley Provincial de Educación, en la cual se establece la obligatoriedad de la Nueva Secundaria y se agrega en el Nivel Inicial la obligatoriedad desde los 4 años, con lo cual pasamos a 14 años de “escolaridad garantizada”⁴.

1.2. La Educación como DERECHO.

No es posible hablar de la obligatoriedad educativa, sin ubicar, ante todo, a la educación como un derecho.

La Constitución de la Nación Argentina, sancionada por el Congreso General Constituyente, el 1 de Mayo de 1853, expresa en el artículo N° 14 “Todos los habitantes de la nación gozarán de los siguientes derechos conforme las leyes

⁴ La Ley establece 6 años de escuela secundaria obligatoria, incluyendo los 3 años de lo que se denomina Educación Polimodal y/o Media o Técnica. Esta implementación será paulatina dado que actualmente muchas de las escuelas cuentan con los 3 años de Secundaria básica (en un edificio propio o compartido, con su propio personal y organización jerárquica y en otro el nivel Polimodal o Secundaria Superior de 3 años con sus autoridades y organización. Desde el año 2010, conviven varias realidades, la Nueva Secundaria, comienza su implementación con el 4to. Año (ex 1° Polimodal), en el 2011, solo algunas escuelas pudieron abrir 5tos años, mayormente por falta de espacios para aulas y en 2012 sucedió lo mismo con la apertura de 6tos años. Muchas de las escuelas conformadas como Secundarias con 6 años, se encuentran en proceso de apertura de 4°, 5° y/o 6° años. En el presente trabajo se toman como obligatorios los 14 años de escuela contando los 6 de la Secundaria (o 3 de la secundaria básica y 3 años de la secundaria superior), los 6 de Primaria y dos de Nivel Inicial (sala de 4 y 5 años)

que reglamenten su ejercicio (enumera varios derechos y culmina diciendo).....de enseñar y aprender”⁵

Si bien la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” y la “Declaración Universal de los derechos de los niños”, son posteriores a las leyes argentinas que promulgaron la obligatoriedad de la escuela, ellas vienen a afianzar universalmente un derecho ya declarado y regulado en nuestro país.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, expresa en el artículo 26:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.....

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”⁶.

El 20 de Noviembre de 1959, en Asamblea general de las Naciones Unidas, fue aprobada la Declaración Universal de los Derechos de los Niños. Si bien, estos están comprendidos entre los derechos humanos, como personas que son, fue necesario afianzar los derechos específicos de la niñez, como franja etaria particular, reconociendo sus necesidades especiales y dando respuesta a las mismas.

⁵ Constitución de la Nación Argentina. Mayo de 1853 y reformas de 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994.

⁶ Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas 1948.

La Declaración Universal de los Derechos de los Niños, fue aprobada en Argentina como ley N° 23.849, e incorporada a la Constitución Nacional en la reforma de 1994. En su artículo 7° dice:

“El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres”⁷.

Si bien, en términos generales, expresa lo mismo que la Declaración de los Derechos Humanos, específicamente agrega la expresión “*igualdad de oportunidades*”, reconociendo que no todos los niños y adolescentes se escolarizan desde el mismo punto de partida. Este término es indispensable para comprender el siguiente concepto a desarrollar desde este trabajo que es el de inclusión educativa, que junto al de obligatoriedad escolar, cobran un sentido particular

1. 3. ¿Que se entiende por Inclusión educativa?

La idea de utilizar la palabra inclusión, asociada al ámbito de la educación, data del año 1990, en el Foro Internacional de la Unesco, celebrado en Tailandia en el cual se promueve como idea la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje dentro del sistema formal de educación, garantizando el bienestar individual y social. Luego en la llamada “Declaración de Salamanca” que surge de

⁷ Declaración Universal de los derechos de los Niños. Asamblea General de las Naciones Unidas 1959

la conferencia internacional de la UNESCO en 1994 sobre la temática necesidades educativas especiales, se continúa con la idea del concepto de inclusión educativa, colocando especial énfasis en la urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, dentro de un mismo sistema de educación, más allá de que sean o no poseedores de necesidades educativas especiales. Se realiza en este encuentro la distinción con las necesidades especiales, dado que el concepto de inclusión, se comenzó a utilizar en principio, como reemplazo del término integración, el cual hacía hincapié en la necesidad de “integrar” al sistema de educación formal y común a niños y jóvenes con limitaciones físicas y/o intelectuales. Esta declaración de 1994, instala la inclusión como eje que deberá guiar la política y la práctica en la construcción de una educación para todos.⁸

Más adelante en el tiempo, se comienza a utilizar el término **inclusión**, abandonando su ligazón al concepto de integración.

En otros momentos, anteriores al la sanción de las leyes de educación vigentes, se habló de equidad educativa, para mencionar la acción de las escuelas ante las desigualdades existentes entre los estudiantes.

Luego se logra la conceptualización del término inclusión educativa, ligado al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, otro concepto clave de interacción permanente con la inclusión.

La Lic. en Trabajo Social Graciela Roza, reflexiona sobre las responsabilidades de los miembros de los Equipos de Orientación Escolar del sistema educativo, según la Disposición 76/08 de la Dirección provincial de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que establece como alguna de las funciones de estos equipos la de *contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje*. Para lograr esto, la Trabajadora Social, parte por definir la

⁸ Para ampliar información, se puede encontrar el documento completo de la Declaración de Salamanca en www.unesco.org/educacion/SALA_pdf

palabra INCLUSION como ...“los procesos que aseguran que todos los integrantes de una sociedad puedan participar de manera igualitaria en los ámbitos económico, legal, político, cultural; que se los reconozca y se sientan pertenecientes a la sociedad.”

Agrega esta colega que ...“El trabajo y la escuela son los grandes inclusores sociales, pero es interesante interrogar sistemáticamente a estos espacios para advertir de un trabajo en el sentido contrario. En este sentido, la inclusión educativa, supone tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de los antecedentes sociales, culturales y de diferentes capacidades. No iguales oportunidades, sino aquellas que atiendan la diversidad pero sin realizar clasificaciones homogeneizantes.”⁹

Para tener presente otra voz, desde el ámbito de la Pedagogía, la brasilera Tatiana Brito de Araujo, en un trabajo sobre inclusión educativa en la ciudad de Salvador, (Brasil), habla de la oferta educativa para poblaciones en contextos de pobreza y escribe lo siguiente. “El concepto de inclusión educativa más allá del ámbito de la escuela, propone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención a cada alumno en sus necesidades”.

“La inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad

⁹ Roza, Graciela. “La educación como acto social”. En revista El Aluvión. Revista de Trabajo Social de la agrupación Lucía Cullen. Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social. UBA. Mayo de 2011. Año 3, N°4.

del sistema regular, educar a todos los niño/as”¹⁰

La autora reflexiona en su escrito, acerca del significado de la inclusión, asegurando que los alumnos deben contar con equivalentes oportunidades de aprendizaje, más allá de su condición social y cultural y que esta equivalencia no debe traducirse en homogeneidad. Debiendo existir una constante búsqueda por parte de los docentes, en relación a encontrar los caminos adecuados para atender a la diversidad sin generar una fragmentación en el sistema educativo. Propone contar con una mirada que considere la diversidad desde su potencial de enriquecimiento como característica intrínseca de los sujetos alumnos. Concluye diciendo ...”en consecuencia, en este trabajo partimos de la idea de que la inclusión se logra a partir de una integración genuina *en* la diversidad”.¹¹

1.3.1 - La inclusión en la Ley Provincial de Educación N° 13.688.

Regresando a la Ley Provincial de Educación, como patrón de análisis, esta menciona en varios de sus artículos las palabras INCLUSIÓN, IGUALDAD DE OPORTUNIDADES y otros términos derivados de las mismas.

Es sorprendente que en la letra de esta nueva ley, es el Estado el primero que se auto-obliga a garantizar políticas de inclusión, recursos para que esta inclusión¹² se realice en igualdad de oportunidades para todo el alumnado, sin importar la condición socio- económica. Aunque a la vez teniéndola en cuenta para garantizar el acceso y retención en el sistema educativo de quienes más lo

¹⁰ Brito de Araújo, Tatiana.”El concepto de inclusión desde la perspectiva de educación en Salvador, Brasil”. 11/03/2001. <http://www.espaciologopedico.com>.

¹¹ Ob. Cit. Brito de Araújo Tatiana.

¹² Para ampliar ver Art. N° 9 de la Ley provincial de educación N° 13688, en el que el Estado Provincial garantiza junto con el Estado Nacional la financiación del sistema educativo.

abandonan: las familias que residen en condiciones sociales y/o económicas desfavorables.

Esta toma de responsabilidad por parte del Estado, permite correrse del viejo esquema en el que se marcaba como principales responsables a las familias de los niños y jóvenes para que garanticen la escolaridad de sus hijos. Esta exclusiva responsabilidad histórica ha causado muchas veces revictimizaciones en los procesos de exclusión, dadas las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran insertas estas familias. Se ha dejado librada al azar la inclusión educativa como si fuera algo que éstas pudiesen realmente elegir.

Esta Ley, sólo en uno de los títulos en los que habla de las obligaciones de cada miembro de la comunidad educativa, menciona la responsabilidad de los padres y/o tutores de enviar a sus hijos a las escuelas, (art. N° 90) “Los padres, madres o tutores de los alumnos tienen las siguientes obligaciones: hacer cumplir a sus hijos o representados la educación obligatoria, asegurar la concurrencia de sus hijos o representados a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que les impidan su asistencia periódica a la escuela”.

En el artículo N° 16 en el que menciona los fines y objetivos de la política educativa provincial hace referencia a ...“brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social conforme a los principios doctrinarios de la presente Ley, *con igualdad de oportunidades y posibilidades*, y regionalmente equilibrada en toda la Provincia, *asignando recursos a las instituciones* de cualquier Ámbito, Nivel y Modalidad para que le *otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad*, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación.”

El artículo N° 4 habla de igualdad y respeto a la diversidad natural y cultural. Este dice “La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y

Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, *garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social* en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa". También se encuentran en la letra de la ley, párrafos semejantes en los apartados en los que define las incumbencias de cada Nivel de la enseñanza.

En su artículo 8° menciona "La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, garantiza el acceso de todos los habitantes a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social". Y con esta afirmación se quiere hacer presente que no solo se compromete el Estado a que los niños y jóvenes concurren a las escuelas, sino que pretende garantizar el acceso al conocimiento, en definitiva se compromete a que el hecho educativo ocurra.

Respecto de la cantidad de años de educación obligatoria se compromete a *"Asegurar la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro (4) años de la Educación Inicial, de todo el Nivel Primario y hasta la finalización del Nivel Secundario"* (art 16, inc. b). En el artículo N° 20, expresa la forma que propone el Estado para asegurar esta obligatoriedad planteada, y asegura que tendrá cumplimiento en todo el territorio provincial... *"La Provincia garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de instancias y condiciones institucionales, materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, en todos los Ámbitos definidos en el artículo 21° de esta Ley, mediante acciones que aseguren educación de igual calidad y en todas las situaciones sociales"*.

Sin dudas constituye un desafío garantizar 14 años de escolaridad obligatoria por diversos motivos, el más evidente es la falta de edificios, especialmente de Jardines de Infantes en todos los barrios y de Escuelas

Secundarias. Respecto de éstas, es menester aclarar que la falta de edificios se hace menos evidente, dado que muchas lo comparten con las escuelas Primarias o han utilizado las de los Polimodales de la zona, conviviendo en oportunidades, dos gobiernos autónomos, muchas veces con características de conducción completamente diferentes, en el mismo espacio edilicio. Otro dato de importancia, es que no todas las escuelas secundarias han podido abrir cursos de 5to y 6to año por falta de aulas y algunas escuelas solo quedaron con el ciclo básico, debiendo los alumnos cambiar a otra escuela secundaria que cuente con ciclo superior.

1.3.1.1. La inclusión desde el lugar de los estudiantes: Los derechos, responsabilidades y obligaciones.

El artículo 88º, afirma al respecto: “Todos los alumnos tienen los mismos derechos, obligaciones y/o responsabilidades, con las distinciones derivadas de su edad, del Nivel educativo o Modalidad que estén cursando y/o de las que se establezcan por leyes especiales.

Son algunos de los derechos que establece la ley:

- a. Una *educación integral e igualitaria*, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que *garantice igualdad de oportunidades y posibilidades*.
- b. Ingresar, permanecer y egresar de todas las propuestas educativas públicas.
- c. Recibir el *apoyo social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria*. Asimismo podrán solicitar *el apoyo económico necesario para garantizar su derecho a la educación*.
- d. Tener *acceso a la información pública de modo libre y gratuito*.

- e. Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que *posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios.*
- f. Participar en la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a *desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.*
- g. Desarrollar sus aprendizajes en edificios, instalaciones y con equipamiento que respondan a normas legales de seguridad y salubridad.
- h. *Ser incluidos en el mismo turno horario que sus padres y/o hijos, sea cual sea el Nivel que cada uno se encuentre transitando, cuando se trate de hijos estudiantes de madres y padres estudiantes o viceversa”.*

Respecto de las obligaciones en concordancias con el tema de la inclusión, le Ley menciona *“Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria”.*

1.4. La obligatoriedad, el ausentismo y la deserción: otra mirada desde el concepto de inclusión educativa

Al hablar de inclusión educativa, en el presente trabajo, se hace referencia a los mecanismos que se desarrollan en las instituciones y a los lineamientos y programas que desde la Dirección General de Escuelas se imparten como apoyatura a las escuelas, en función de garantizar lo que la Ley expresa como OBLIGATORIEDAD de la educación en los niveles Inicial (desde sala de 4 años), Primario y Secundario.

Asimismo, los Lineamientos Curriculares de cada Nivel de la enseñanza, escritos hacia fines del año 2007 (Inicial y Primaria) y principios de 2008 (Secundaria), se encuentran en concordancia con la Nueva Ley de Educación y expresan concretamente ideas respecto de garantizar esta inclusión, tomando parte sobre la necesidad de que las propuestas pedagógicas y didácticas sean de interés

de los alumnos y significativas para ellos, proponiendo además un cambio de mirada hacia el ausentismo escolar en relación a abandonar la histórica culpabilización a las familias por el acontecer de esta problemática social y abriéndola hacia otras lecturas que contemplen la realidad social y económica actual, (nacional y mundial), para comprender e intervenir en contexto, evitando los recortes infructuosos.

El Diseño Curricular vigente del Nivel Primario nos aporta al respecto... “La pobreza y la desocupación han perjudicado a gran cantidad de niños y a sus familias y en algunos casos la falta de un empleo permanente viene afectando, a dos o tres generaciones de adultos. En muchos hogares, los niños en edad escolar no han tenido oportunidad de participar diariamente de las rutinas a las que obliga el trabajo -madrugar, respetar ciertos horarios, descansar regularmente...- y, tal vez como consecuencia de ello, les cuesta mantener la cotidiana asistencia a la escuela.”

“Frente a este contexto histórico donde proliferaron las injusticias sociales, las múltiples problemáticas de carácter educativo se interpretaron muchas veces en clave de causales externas *inexorables*, generándose procesos de vaciamiento de sentido de las prácticas y procesos educativos.”¹³

Es necesario colocar en tensión estos dos términos obligatoriedad escolar e inclusión educativa, dado que la normativa no es suficiente para garantizar este derecho a la educación. Hará falta que el mismo Estado acompañe con Políticas públicas que garanticen otros derechos vulnerados, que operan como obstáculos, especialmente en los sectores populares. La Institución Escolar y las Escuelas, por su parte, deberán continuar las intervenciones pedagógicas y sociales, en concordancia con el contenido del término inclusión.

¹³ Diseño Curricular de la Dirección. Gral. de Cultura y Educación de la provincia. de Bs. As. Presentación del Diseño de Educación Primaria. Pg. 7 .Año 2008.

CAPITULO 2

LAS ESCUELAS SITUADAS EN CONTEXTOS DE POBREZA Y SU RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

2.1.- De cómo las escuelas de sectores populares llegaron a donde están.

Para comprender mejor la situación de la escuela pública del nuevo milenio situada en contextos de pobreza y la vida “barrial” alrededor de las mismas, es necesario remitirnos al pasado para no perder el hilo histórico y ver como nada es casual y la historia va tejiéndose en una trama, que -según como se la mire- serán los matices que posee.

2.1.1 - La caída del Estado benefactor y su impacto en la población.

En las décadas comprendidas entre el 40 y 70, se fue consolidando el llamado Estado Benefactor, con una presencia fuerte del Estado como regulador y generador de inclusión, caracterizado por: el acceso a la propiedad social y a los servicios públicos. Se concibe al trabajador como un sujeto social, que esta en condiciones de compartir los bienes comunes no comerciales, disponibles en la sociedad, inscribiéndolo en un colectivo, reconociendo sus derechos como trabajador: vacaciones pagas, seguro, indemnización, salario familiar, regulación de las horas de trabajo con las de descanso; brindando de ésta manera seguridad social. Las palabras del Sociólogo y Filósofo Zygmund Bauman clarifican al respecto: “El estado de bienestar encierra la idea de que, entre las obligaciones del

Estado, está la de garantizar a toda la población una situación de "bienestar"; y esto implica algo más que la simple supervivencia: es una supervivencia con dignidad, entendida tal como la concibe cada sociedad en su propia época. Para las instituciones administrativas y financiadas por el Estado, el concepto imponía la responsabilidad más amplia de atender el *bienestar público*, es decir, garantizar colectivamente la supervivencia digna de todos los individuos. Ese bienestar podía ser considerado como una forma de seguro colectivo contratado en conjunto, que cubría a todos los miembros de la comunidad. El principio de bienestar público, en su forma más pura, supone la igualdad ante la necesidad, equilibrando las desigualdades existentes... Y el Estado benefactor delega en sus organismos dependientes la responsabilidad de poner en práctica ese principio".¹⁴

Pero en la década de 1970, tanto el Estado de Bienestar, como la sociedad salarial empiezan a disuadirse. El primero debido al debilitamiento del Estado-Nación, éste ya no podía responder a las nuevas demandas que se le hacían, tanto a nivel local como a nivel internacional. En cuanto al trabajo asalariado, éste empezaría a experimentar grandes problemas como: el desempleo masivo, la precarización del trabajo, la pérdida del contrato de trabajo por tiempo indefinido, dando surgimiento a nuevas modalidades de contrato y de trabajo, como: contrato por tiempo determinado, trabajo provisional, trabajo de jornada parcial.

Al verse debilitado el Estado, sus instituciones, (las públicas), también comienzan a sufrir esa debilidad. Manifiesta al respecto Luis Rigal ".....dentro de la lógica de la actual etapa capitalista para los países dependientes del *modelo de ajuste económico* que incluyen el achicamiento y la precarización inexorable del aparato del Estado de Bienestar (con el consecuente desguace del Estado Educador), y la transferencia de una multiplicidad de funciones- la educación entre ellas- a la sociedad civil a menudo débil en su trama organizativa (transformada en

¹⁴ BAUMAN, Zygmunt. "Trabajadores, consumismo y nuevos pobres". Editorial Gedisa, Madrid, 1999.

el lenguaje del modelo dominante en mero “mercado). Surge entonces una nueva dimensión de la crisis: crisis de la precariedad y el deterioro de la escuela, en el marco de la fragmentación y exclusión sociales generadas por las políticas neoliberales y por la desaparición del Estado Educador. La educación pública resulta tributaria de todo esto: de la pauperización de la población, de la fragmentación social de las clases subalternas, del deterioro de la atención que brinda el Estado, del asistencialismo indiscriminado como forma de atender lo social”¹⁵

Entonces los sistemas públicos de educación y de salud, entre otros, han sufrido el corrimiento del Estado, luego de la caída del Estado Benefactor, favoreciendo, aún más, las desigualdades sociales. En palabras de Javier Auyero “El carácter caótico de las políticas destinadas a combatir el desempleo y ...a combatir la pobreza, hacen que la situación sea aún peor: los pobres son cada vez más débiles y están cada día más desprotegidos” (Auyero, 2001)¹⁶

2.1.2.- El impacto de las políticas neoliberales en las escuelas de las márgenes.

Partamos de la afirmación que la escuela desde el período de Estado de Bienestar, representó la posibilidad de ascenso social para los sectores populares: el masivo ingreso a la escuela primaria, el mejor acceso a la secundaria. La idea de homogeneización social, la educación laica y gratuita rápidamente se instalaron en la sociedad como un derecho para toda clase social.

¹⁵ RIGAL, Luis “EL SENTIDO DE EDUCAR. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano”. Ed. Miño y Dávila. 1º edición, Argentina, 2004.

¹⁶ AUYERO, Javier “La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo” Editorial Manantial, Argentina 2001

En los 90 se habló de la escuela vacía, del vaciamiento del estado por la implementación de políticas neoliberales y su impacto en la educación. Menor presupuesto, derrumbes edilicios, falta de mobiliario, falta de edificios escolares, falencias en las implementaciones de los servicios alimentarios escolares, falta de formación gratuita para los docentes, recortes presupuestarios, bajos salarios docentes, medidas de fuerza con suspensión de clases. La población escolar se fue polarizando y el impacto se vio reflejado en la pérdida de credibilidad social de la educación pública. Los sectores de clase media y media baja, se inclinaron por las escuelas privadas, mayormente con subvención del estado, en función de garantizar una educación de mejor calidad para sus hijos, especialmente basados en el discurso de contar todos los días con la posibilidad de poseer clases y de asistir a un edificio que se encuentre en condiciones dignas. Quedando la indignidad edilicia para los excluidos, que no pudieron elegir una mejor escuela para sus hijos. Un claro ejemplo lo constituye la existencia de las Cooperadoras Escolares, quienes solventan el mantenimiento edilicio de menor envergadura en cada escuela. Dichas cooperadoras esta formada por miembros de la comunidad educativa en la que está inserta cada escuela, y se sustenta por los aportes económicos en carácter de cuota social de los alumnos de una escuela y sus familias, lo que genera la reproducción de la pobreza hacia adentro de la institución: escuela con pocos aportes económicos = escuela con poco mejoramiento edilicio= escuela rechazada por las familias que esperan una mejor educación para sus hijos.

Es entonces, en este marco que la escuela pública dejó de representar una posibilidad de ascenso social, especialmente para los sectores populares.

Haciendo foco en los estudiantes de las escuelas en cualquiera de sus niveles y su relación con la integración al sistema escolar, es menester ofrecer algunos datos estadísticos de 1996, de un estudio realizado por Beccaria y López explora las llamativas diferencias en la integración al sistema educativo. "Sólo el 42% de los

niños de cuatro a cinco años pertenecientes al estrato más bajo tienen acceso al nivel preescolar (contra 72% de aquellos niños pertenecientes a estratos más altos). El ciento por ciento de los jóvenes (entre 13 y 16 años) del estrato alto asiste a alguna institución educativa, mientras que sólo el 50% de aquellos en el estrato socio-económico bajo lo hacen. De ese 50%, solo el 25% tiene un trabajo. Las desigualdades más importantes pueden notarse entre los jóvenes de entre 18 y 25 años. En los sectores de bajos recursos, solo el 15% está todavía en el sistema educativo, la mitad de los cuales está en el nivel secundario. En los sectores altos, el 62% está todavía estudiando, casi todos en el nivel terciario o universitario.”¹⁷

Por otro lado, las instituciones escolares se afianzaron en la figura de la ayuda social, volviéndose más central la función de asistencia dentro de la escuela: el comedor escolar, el ropero, los útiles escolares, zapatillas y guardapolvos brindados desde la escuela, las problemáticas sociales de las familias sin mínimas condiciones de subsistencia.

La escuela desde mediados de los 90 comenzó a convertirse en una figura central de las políticas sociales focalizadas, caracterizadas por esta figura de ayuda social, en un tejido más de esa red clientelar territorial, dado que el mismo Estado fue convirtiéndola en parte de esto. Quedó entonces librado al azar de cada escuela en particular, las maneras de ofrecer esta asistencia. Mucho se habló y aún se habla sobre las diversas formas de brindar la asistencia desde la escuela: qué hacer, como hacerlo y por sobre todas las cosas por qué hacerlo. En innumerables barrios populares las escuelas se constituyeron en la única posibilidad de brindar al menos un plato de alimento al día para niños en cuyos hogares había escaso o nulo ingreso de dinero. Hay escuelas que fueron conscientes de los procesos de exclusión, de la realidad social de los alumnos y alumnas que recibían y de la importancia que los habitantes de su territorio de influencia pueden otorgarle a la institución escuela en un barrio situado en las márgenes, pudiendo actuar con

¹⁷ Autores citados en AUYERO, Javier, ob. Cit. Pgs. 57-58

responsabilidad y dignidad al respecto. Hay otras que solo reprodujeron las desigualdades sin pensar ni reflexionar, viéndose impedidas de ver la representación social que poseían.

Luego de la crisis de diciembre de 2001, la situación empeoró notablemente para todos los sectores sociales. La caída de la clase media que ya venía ocurriendo, sufre un descenso en picada, viéndose el sector docente desfavorecido al respecto: recorte en el salario docente al cual se le aplicó un descuento de hasta el 13%¹⁸, según la situación de cada agente.¹⁹ Esta política de ajuste no solo impactó en el bolsillo, sino en la subjetividad y en la figura del docente asalariado, viéndose vulnerados sus derechos e impactando negativamente sobre las prácticas y por ende sobre la función de la escuela. Docentes que comenzaron a padecer los mismos problemas que sus alumnos. Muchos de ellos ingresaron en la categoría llamada los “nuevos pobres”, definida como “el conjunto de individuos provenientes de la clase media que, debido a la pauperización de esta última operada ... han caído por debajo de la línea de pobreza.”²⁰

El ausentismo y la deserción escolar de los alumnos se incrementaron, perdiéndose totalmente la credibilidad del discurso de la necesidad de culminar la escolaridad para estar en mejores condiciones de competencia laboral, ya que el desempleo llegó al más alto porcentaje y el desánimo social se vio reflejado en el adormecimiento de gran parte de la población de los sectores populares, los cuales se entregaron a la buena voluntad del destino incierto.

¹⁸ <http://edant.clarin.com/diario/2001/07/14/e-285388.htm>

¹⁹ Este recorte en el salario, se aplicó para todos los trabajadores estatales de la provincia de Buenos Aires, con relación al que se implementó con un porcentaje fijo de 13 % a los trabajadores estatales del ámbito nacional

²⁰ MINUJIN, Alberto; BECCARIA, Luis; BUSTELO, Eduardo; FEIJOÓ, María del Carmen; FELDMAN, Silvio; GRESHANIK, Alicia; GONZÁLEZ, Horacio; HALPERIN, Jorge; KAROL, Jorge; MURMIS, Miguel; TENTI FANFANI, Emilio (1992): Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina, Editorial Losada, Buenos Aires. 1992

A partir de mediados de los 90 ya se venían gestando en los barrios, diferentes grupos de desocupados que se iban organizando en torno a las necesidades barriales y la falta de empleos estables.

En los territorios también proliferaron los planes sociales “Los nuevos planes conllevaron un fortalecimiento de la matriz asistencial del modelo neoliberal. ...la entrega de subsidios compensatorios (planes sociales²¹) muestra una clara continuidad con las políticas anteriores, pues tiende a fijar su inclusión como excluidos”²² . Esto significó perpetuar la dicotomía entre unos y otros. Durante más de 10 años la figura de los planes fue desde el discurso político un paliativo “puente” hasta que se implementasen las políticas sociales y económicas que favorezcan la aparición de fuentes de trabajo y el reconocimiento de los derechos sociales y civiles. Estas mismas maneras de clientelismo terminaron otorgando y reforzando la misma identidad de “desafiliación social”, (al decir de Robert Castel), a gran parte de la población.

Como parte de estos grupos organizados en los territorios, se afianzaron los grupos piqueteros que se convirtieron en espacios de ayuda directa implementando comedores y merenderos barriales, espacios de autogestión relacionados con la producción de alimentos, evitando mayores déficits en la alimentación y en algunas situaciones singulares hasta previniendo la desnutrición.

Esta modalidad “piquetera” generó un impacto en las escuelas, por la participación de los alumnos en las mismas, estos niños y jóvenes comenzaron a

²¹ Los Planes Sociales fueron parte de la política pública, para hacer frente a la situación de crisis y compensar la falta de empleo y trabajo. Contextualizando en la época de referencia, en 1996 el Trabajar I, en 1997, el Trabajar II y entre 1998 y 2002 el Trabajar III .A partir de 2002 el Programa Jefas y Jefes de Hogar desocupado. Todos estos planes implicaban una transferencia de dinero a los llamados “beneficiarios” a cambio de la realización de una contraprestación. Eran mediatizados por ONG, Municipios, Instituciones confesionales, Movimientos sociales o sindicales. A partir de 2006, comienza el Programa Familias para la inclusión social.

²² SVAMPA, Maristella. Ob. Cit. Pg. 179

compartir sus experiencias, especialmente los de 3er ciclo²³. Muchos de estos alumnos para que sus familias conservaran el plan social, concurrían a los cortes de ruta, llevando a las escuelas diferentes vivencias, además de presentar en algunas situaciones ausentismo escolar. Entonces las escuelas, en función de respetar la inclusión educativa y la permanencia del alumnado, debieron también repensar el ausentismo, revisando las prácticas y rutinas escolares, favoreciendo en los alumnos la posibilidad de culminación de la escolaridad dentro de esta realidad de participación en éstos grupos sociales, convirtiendo en ventaja pedagógica, estas vivencias y las experiencias de participación social. Tarea esta que no todas las escuelas pudieron hacer, dado el carácter rígido e histórico de las instituciones escolares y el mandato homogeneizador, otorgando a todos los alumnos las mismas posibilidades y el mismo régimen de inasistencias y de compensación de los saberes.

2.1.3. Las escuelas de sectores populares y sus representaciones sociales.

Desde 2001 estas escuelas terminaron de situarse en el centro de la asistencia en los barrios, en muchos espacios locales castigados por la vulnerabilidad social y económica, especialmente asentamientos y villas de emergencia, en los cuales no había prácticamente presencia del Estado, la escuela según palabras de Rigal (2004) ..."es representación del Estado (y de su perfil neoliberal), pero también sigue siendo portadora de esperanzas para un futuro mejor de las clases populares. Más aún, las escuelas han pasado a constituirse para las familias de las márgenes en el *último espacio de inclusión de lo público*"

²³ Se destaca que en ese momento las escuelas primarias, llamadas EGB (educación general básica), contaban con 9 años obligatorios de escolaridad, formando parte del mismo nivel del sistema educativo, el cual estaba dividido en ciclos: 1º ciclo conformado por 1ro, 2do y 3er año, 2º ciclo, conformado por: 4to, 5to y 6to año y 3º ciclo por 7mo, 8vo y 9no año.

“Esto determina que las escuelas públicas y su entorno social popular-pobre tengan una relación profundamente compleja y ambigua en términos de imaginario”.²⁴

2.1.3.1. Construcciones teóricas acerca de la representación de la escuela de sectores populares: la asistencia y la enseñanza.

A efectos de complementar las representaciones existentes acerca de las escuelas y los sectores populares, nada mejor que los aportes de Patricia Redondo y Sofia Thisted, docentes e investigadoras, quienes desde una estructura mítica, afirman que ...”existen tres mitos al pensar las escuelas en los márgenes:

- 1- *La escuela es igual para todos.* Este mito niega la violencia simbólica que se ejerce, niega los circuitos de escolarización.
- 2- *Las escuelas de los márgenes están totalmente atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza.* Este mito niega las heterogeneidades de las propias escuelas, las ve como una masa homogénea: la pobreza opera como sobre-determinante que limita las diferencias y singularidades.
- 3- *La escuela en contextos de pobreza extrema ha dejado de enseñar, solo hace asistencialismo.* Este mito niega el hecho de que la escuela sigue enseñando; por ello es mejor hablar de una asistencialidad y pedagogización incompletas e inconclusas que genera “maestros tupacamarizados” por esta dualidad de tareas. También se debe reconocer que en el interior de las escuelas de los márgenes se han producido fuertes desplazamientos de sentido que naturalizan el hecho de que éstas sean las que deban dar respuesta a la inmediatez y la

²⁴ RIGAL, Luis. Ob. Cit. pg. 163.

emergencia de la crisis, cubriendo las necesidades de subsistencia de niños, jóvenes y familias".²⁵

Estos tres mitos o categorías que las investigadoras detallan, posibilitan una mejor comprensión sobre las diversas identidades que tomaron las escuelas a partir de este tiempo. No son representativas de una escuela en particular, sino de diferentes miradas y discursos de los docentes acerca de su propia escuela, pudiendo confluír en una misma institución elementos de cada una de los tres mitos.

Respecto del primer mito, este afirma la igualdad de la escuela, lo que equipararía a todas las escuelas. Desde las vivencias cotidianas en estas instituciones, se sabe y se vive la irrealidad de esta afirmación. Esto se fundamenta no solo en datos subjetivos, sino en datos objetivos y cuantificables como lo es la existencia de servicio alimentario en las escuelas de las márgenes, desayuno o merienda y almuerzo, los cuales se descuentan de las horas de clase, dado que se encuentran a cargo del personal auxiliar y docente. No solo respecto al tiempo utilizado para dicha actividad, sino también los tiempos utilizados en los desplazamientos. En términos generales, al sumar estos tiempos por mes y año, nos sorprendemos con los resultados. Para un niño que recibe escasa alimentación en su hogar, estos momentos de alimento en la escuela, son ansiadamente esperados.

Otro dato a tener en cuenta en esta afirmación mítica es la procedencia de los alumnos. Las familias de sectores populares, se han visto privadas del acceso a la cultura general, algunos de sus miembros proceden de países limítrofes o de provincias de nuestro país en las cuales el acceso a la escuela no era sencillo. No debemos olvidar que el punto de partida del contrato pedagógico es con un niño o

²⁵ THISTED, Sofía y REDONDO, Patricia "Las escuelas en las márgenes" en Puiggrós Adriana "En los límites de la educación" Ed. Homo Sapiens, Bs. As. 1999.

niña que concurre a las escuelas con vivencias y aprendizajes previos: ricos o escasos. Existen niños que no han podido interactuar hasta el ingreso en la educación formal con material escrito significativo: un cuento, un libro, una carta. Por supuesto que para estos niños, la alfabetización inicial será un proceso mas largo que para los niños y niñas que hayan crecido en un ambiente alfabetizado y alfabetizador. Las culturas familiares de procedencia no son iguales.

Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social. Explicándolo desde los aportes del sociólogo P. Bourdieu, lo que sabe y vive cada individuo está incorporado como "*habitus*", entendiéndose por el mismo el conjunto de "condiciones objetivas incorporadas a lo largo de trayectorias tanto individuales como colectivas"²⁶. Se corresponden a una manera de vivir relacionada con la historia de esa familia, como modeladora de un modo particular, y enmarcada en una manera de ser clase social. Así las experiencias previas de familias situadas en contextos de pobreza, serán en su mayoría de escaso capital cultural, dadas las condiciones de vida y el difícil acceso a la cultura y sus manifestaciones, relacionado a las escasas oportunidades que tienen de "toparse" con ellas en el cotidiano. Por ejemplo: la lejanía territorial con las bibliotecas, la dificultad de acceder a la cultura artística por falta de capital económico, la inaccesibilidad a la compra de libros, debiendo utilizar los escasos ingresos para los derechos básicos, entre otros.

²⁶ Gutiérrez, Alicia. "La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: elementos de análisis a partir de un caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina". Revista Complutense Vol. 14, N°1.

2.1.3.2. La conceptualización de representaciones sociales sobre la escuela desde aspectos cuantitativos

Tampoco son iguales las escuelas a la hora de cumplir con sus misiones y funciones. Otras autoras han realizado una categorización acerca de estas, tomando datos de orden cuantitativo que puede ayudar a comprender mejor el tema. “En este sentido, es que podemos encontrar:

- *La escuela disfuncional* es..., aquella que presenta altos niveles de repitencia y bajo desempeño. Como es posible prever, en esta escuela los alumnos repiten mucho, pero los que pasan de grado tampoco aprenden; esta escuela retiene a los alumnos sin hacerlos progresar.
- *La escuela elitista*, tiene altos niveles de repitencia y un alto desempeño académico. En este tipo de escuelas se refuerza la idea de que el conocimiento es para unos pocos “elegidos”; los que no cumplen con estándares preestablecidos son excluidos.
- *La escuela guardería* construida según diferentes tipos de escuela la baja repitencia de la buena escuela y el bajo desempeño de la escuela disfuncional. Aquí los niños pasan de grado, pero no aprenden, por lo que obtienen muy bajos resultados!”²⁷
- *La buena escuela* es “donde todos los niños pueden ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones” .²⁸

²⁷ Gvirtz, Silvina y otras. “Construir una buena escuela: herramientas para el director. Ed. Aique. 1ª edición. Año 2011.

²⁸ Gvirtz, Silvina. Ob.cit.

Esta otra caracterización sobre las escuelas esta centrada en algunos indicadores de inclusión educativa como lo son la repitencia, la sobreedad, la inscripción o matriculación escolar y el aprendizaje. Existen muchos estilos de escuela, y multiplicidad de formas de hacer frente a las heterogeneidades de la población. Esta es solo una tipología generalizada que nos demuestra una fotografía de la realidad

Esta descripción, se complementa con el segundo y tercero de los mitos utilizados por Thisted y Redondo, posicionando a las escuelas como parte del círculo de la pobreza y negando el carácter de transmisión de la cultura y el carácter educativo de las instituciones pedagógicas, situándolas en el lugar de la asistencia. Cruzando los aportes de los textos utilizados, se podría decir que las escuelas que han dejado de enseñar para asistir, se asemejan a las escuelas guardería. Si bien los tiempos descritos en párrafos anteriores en relación a los momentos de alimentación son reales, no es posible generalizar al respecto, dado que existen instituciones escolares que pueden otorgarle carácter de aprendizaje a estas instancias, convirtiéndolas en ventajas pedagógicas, y otras que no han podido posicionar estos momentos en este sentido, vivenciandolos como tiempo desaprovechado.

Que la escuela haya dejado por completo su labor pedagógica no es real, sin embargo estos mitos descritos precedentemente se desprenden de un trabajo de investigación que las autoras realizaron en escenarios reales, y forman parte del sentir de los docentes. Por tanto la subjetividad de los maestros y maestras influye en la modalidad de escuelas que se reinventan y reinscriben en este imaginario.

2.1.4. El reconocimiento de las desigualdades desde el propio sistema educativo: de la ruralidad a la desfavorabilidad

Por otra parte, desde el mismo sistema educativo y su estructura, existe un reconocimiento histórico acerca de las diferencias entre las escuelas. La misma responde a la categorización de las instituciones educativas, no solo en cuanto a la cantidad de alumnos inscriptos en cada escuela (de primera, de segunda o de tercera), sino también en cuanto a una categoría llamada “desfavorabilidad”. Se destaca que antiguamente era denominada “ruralidad”, dado que la gran diferenciación entre escuelas hace décadas atrás, fue la urbanidad o la ruralidad, este era mayormente el rasgo que diferenciaba a las escuelas.

Desde hace por lo menos 20 años, esta distinción en el sueldo se denomina desfavorabilidad, haciendo alusión a las escuelas situadas en contextos de pobreza, rurales, de islas y/o en las márgenes de las ciudades. Por tanto podríamos entender, que desde la estructura del sistema educativo, existe el reconocimiento de la procedencia de los alumnos y de las heterogeneidades, no solo centradas en la variable urbanización, sino reconociendo que las heterogeneidades son diversas. Esta categorización de las escuelas, se traduce en el reconocimiento de un plus de dinero extra al sueldo docente. Escuelas con desfavorabilidad 1, cuentan con un 30% de plus sobre el sueldo básico, desfavorabilidad 2, un 60%, 3 un 90%, 4 un 120% y 5 un 150%. Mayoritariamente las dos últimas categorías corresponden a escuelas situadas en lugares altamente inaccesibles y/o donde los docentes tienen entre sus funciones otras tareas, como la limpieza del lugar, la manufactura de alimentos y/o son escuelas albergues.

2.2- Las escuelas en contextos de pobreza: la obligatoriedad escolar y el ejercicio ciudadano.

Como se afirmara en párrafos anteriores, desde las voces cotidianas la Escuela Pública hace tiempo dejó de representar una posibilidad de ascenso social, especialmente para los sectores populares. La significatividad de la obligatoriedad escolar está dada por la pertenencia de clases, dado que en los sectores altos y medios casi nadie se cuestiona si su hijo debe concurrir a la escuela o no: es un requisito indispensable para poder acceder a la Universidad y/o a un trabajo que cubra las expectativas socio- familiares. En cambio en los sectores populares la escuela cobra otras dimensiones: puede ser el lugar valorado en el barrio como instancia social y educativa o puede tener poco significado especialmente para algunas familias, atravesadas por los crudos procesos de desafiliación social.

Por tanto, se considera que las políticas públicas que hacen referencia a garantizar la obligatoriedad de la educación, no impactan de la misma manera en los diversos sectores sociales.

Las escuelas situadas en contextos de pobreza deberían tener presente que muchos de sus alumnos y sus familias se encuentran atravesados por diferentes momentos en los procesos de desafiliación y pérdida de lazo social, por tanto no todas pueden sostener (no solo económicamente) la escolaridad de sus hijos por diferentes motivos. Muchos de los adultos de éstas familias - y muchos niños también- se encuentran preocupados día a día por la subsistencia cotidiana: ¿que comemos?, ¿con que nos vestimos?, ¿como nos curamos nuestras dolencias?, ¿con que nos calzamos? El ausentismo escolar no debe explicarse desde un solo eje de análisis, como muchas veces se escucha decir “que la escuela no representa un valor para muchos de los niños, jóvenes y sus familias”, “que no existe interés por superarse”, entre otros. Sucede también que cuando una persona no tiene garantizadas las necesidades mínimas, se hace muy difícil pensar en un futuro,

permaneciendo ocupado por un presente inmediato lleno de carencias y de problemas, que en otro contexto de mayor riqueza económica y cultural, sería sencillo de resolver.

Por encontrarse las escuelas situadas en estos espacios definidos territorialmente, también se juegan relaciones barriales, se construyen sentidos en torno a los vínculos y a las prestaciones. Esos lazos no son iguales en todos los barrios, ya que van tomando propia identidad según la singularidad de cada actor social e institución. Por esto no podemos hablar de la escuela, sino de *las escuelas*, dado que cada una va generando lazos en su territorio que pueden resignificar su mandato, su presencia, su quehacer pedagógico y asistencial.

A su vez, algunas de las familias que asisten a estas escuelas, se encuentran atravesadas por diferentes situaciones que se podrían llamar de vulnerabilidad socio-educativa. El abandono escolar, el ausentismo, y la inexistencia y/o pérdida de las redes relacionales y escasez de recursos comunitarios gratuitos para dar respuestas a diferentes problemáticas, son algunos de ellos. Si bien estos problemas se presentan en todas las clases sociales, son los sectores populares quienes no pueden hacerles frente por el gran deterioro en su subjetividad, a consecuencia de ser parte de los procesos de vulnerabilidad social.

De la propia experiencia de trabajo se desprende que los alumnos atravesados por estos procesos de desafiliación social, son aquellos que se encuentran en estado de vulnerabilidad educativa: son quienes desertan con mayor frecuencia dado que presentan gran índice, de ausentismo, de repitencia y sobreedad.

Desde la Dirección General de Cultura y Educación, se ha ido avanzando en la conceptualización de estas situaciones, por tanto se puede observar que el término "vulnerabilidad educativa se define en documentos de producción teórica de la dirección "como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de

orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno”²⁹. En este concepto quedan implicadas diferentes dimensiones que hacen al vínculo de escolarización: dimensión socioeconómica; dimensión familiar; modelo organizacional escolar; dimensión subjetiva e intersubjetiva. “La noción de vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares, que son sobre los que más directamente podemos incidir. En este sentido se trata de precisar cómo un conjunto de factores (sociales, institucionales y pedagógicos) pueden generar condiciones de vulnerabilidad educativa.”³⁰

2.2.1.Las escuelas y la formación de ciudadanía.

El sistema educativo se ha propuesto, especialmente desde el contenido de la ley de educación vigente (2006) y desde la confección y puesta en marcha de los Diseños curriculares en 2007, ser formador de ciudadanía. Podríamos considerar que existe cierta pérdida de credibilidad social hacia las escuelas públicas, de dificultad para garantizar el ascenso social, si se lo compara con otros momentos históricos hacia en los inicios del Estado de Bienestar, por ejemplo. Estas afirmaciones podrían llegar a ser un mito si la escuela logra hoy cumplir con este objetivo de educar en los derechos sociales y civiles, además de cumplir con su mandato primordial de transmitir a los niños y niñas la cultura letrada. Para que esto sea posible, lo primero que debe garantizar es la inclusión del alumnado, evitando la sobreedad y el desgranamiento de matrícula producto, en gran medida, del ausentismo y la deserción escolar.

²⁹ DGCyE .Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa. Documento de trabajo N° 1. “Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa”. Pág. 9. Año 2009

³⁰ DGCyE. Dirección provincial de Educación Primaria. Documento de Trabajo sobre “Vulnerabilidad educativa”. Págs. 2-3. Año 2010.

Durante los últimos años, el sistema educativo ha avanzado en la propuesta curricular acerca de la formación de ciudadanía de los estudiantes de todos los niveles. Se entiende que al ser la escuela (y el Jardín de Infantes) el primer lugar “social”³¹ donde los niños *participan* en un espacio que no es el familiar, este se constituye en ámbito privilegiado para favorecer desde los inicios de la educación formal, la autonomía, la toma de decisiones, la participación democrática, siendo éstas “situaciones de enseñanza”³² que contribuyen a la formación de la ciudadanía.

Muestra de ello, son los Diseños curriculares vigentes, que responden a una mirada desde la Pedagogía orientada hacia el constructivismo. Estos afirman desde el área llamada tradicionalmente “Lengua”, que lo que debe enseñarse está relacionado con las prácticas mismas de los lectores y escritores y no con la gramática y la sintaxis en sí mismas. “Las prácticas del lenguaje son, entonces, formas de relación social que se realizan a través del lenguaje... en la escuela primaria,... son objeto de enseñanza. Es por eso que los contenidos formulados en este diseño toman las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social como modelos de referencia”³³.

Las prácticas de lectores y escritores, se presentan desde esta prescripción del diseño curricular, organizadas en torno a tres ámbitos: el de la lectura de obras literarias, el de la lectura y escritura para estudiar relacionada con la formación de los alumnos como estudiantes y el del ejercicio de los derechos ciudadanos relacionado con la formación como tales. ...”para legalizar las prácticas

³¹ Desde los aportes de la sociología, la escuela y el jardín de infantes, constituyen el segundo ámbito de socialización, siendo el primero la familia, por tanto estos son los primeros lugares en los que los niños y niñas transitan solos, sin la presencia material de la familia de origen y/o crianza.

³² Esta denominación “situaciones de enseñanza”, es utilizada en el diseño curricular para mencionar temas, contenidos y/o situaciones que son inherentes a la enseñanza escolar.

³³ DGCyE. provincia de Buenos Aires. Diseños Curriculares de Educación Primaria. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. Año 2007.

democráticas y democratizadoras de discutir y acordar, escuchar al otro y reconocerlo, leer críticamente los medios de comunicación...”³⁴.

En las prácticas como lectores y escritores, se puede visualizar como los niños y jóvenes se van formando en la emisión de criterio con fundamento, no solo manifestando si les gusta o no una obra literaria porque es “linda o fea”, sino desde la posibilidad de argumentar, de poder justificar las decisiones y los gustos, aunque sean de carácter emocional. Estas son situaciones nuevas de enseñanza que deben ocurrir en las aulas. Entonces tenemos a la formación de ciudadanía, no desde la teoría, sino desde las prácticas mismas de lectores y escritores. Estas también se trasladan a las otras áreas del conocimiento, como al área de Matemática, debiendo argumentar ante la manera de resolución de un problema, de las Ciencias Naturales y Sociales, donde la utilización del método científico llevado al plano de lo escolar, hace que se debata, que se acuerde y desacuerde en un grupo de intercambio, que se decida qué escribir y que no en un registro de carpeta de campo, o ante la entrega de un escrito para que otros lean.

Esta manera de enseñar y aprender debe estar disponible en todas las escuelas, públicas y de gestión privada del territorio de la provincia de Buenos Aires.

2.2.2. Los acuerdos institucionales de convivencia en las escuelas .

Desde hace varios años y ante algunas manifestaciones de la cuestión social en las escuelas, mayormente relacionadas con temas de convivencia como la discriminación, las manifestaciones de violencia dentro de las instituciones, el consumo problemático de sustancias, las cuestiones de género, entre otras, se habla de acuerdos de convivencia. Se ha debatido en los ámbitos escolares y en el nivel

³⁴ Diseños curriculares. Ob.cit.

central de la Dirección de Escuelas acerca de la construcción de estos acuerdos. En el año 2009, es la Dirección Provincial de Educación Secundaria la cual mediante la resolución N° 1709, establece que los mismos sean construidos en cada institución escolar de nivel secundario garantizando la participación de los estudiantes, de los docentes, de los directivos y de la comunidad. Es de suma importancia conocer que la elaboración institucional de los acuerdos de convivencia (AIC), es un eslabón fundamental en la construcción de ciudadanía. Si bien por resolución de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, solo es obligatorio en el nivel secundario, desde las escuelas mismas se visualiza como necesaria su implementación en todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

La construcción de los AIC demanda no solo pensar en grupos compuestos tanto por adultos como por estudiantes, sino también afrontar las resoluciones acerca de los más controvertidos temas que hacen a la convivencia escolar. También requieren de la necesidad de desaprender las prácticas verticalistas, autoritarias o paternalistas que históricamente tienen lugar en las instituciones de enseñanza. Forman parte de un proceso en el cual adultos, niños y jóvenes deben resolver situaciones de la vida cotidiana que no por eso son sencillas, ya que enfrentan a tomar posicionamientos ideológicos y políticos.

Se destaca como dato antecedente, que a fines de la década del '80, durante la gobernación provincial del Dr. Antonio Cafiero (1987-1991), se implementaron en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires los Consejos de Aula y Consejos de Escuela, que promovieron la participación estudiantil a partir de asambleas y reuniones en las que se trataba el gobierno escolar y sus problemáticas de convivencia, como así también la gestión y toma de decisiones local con participación protagónica de los alumnos, donde el rol de los adultos docentes era solo de acompañamiento y mediación, con intencionalidad de provecho pedagógico.

Si bien desde la Dirección de Cultura y Educación, no hubo luego propuestas generalizadas como estas para abordar la convivencia desde instancias tan participativas y democráticas, en los territorios distritales y escolares que habían podido implementar los consejos de aula y/o conocían los mismos, se recrearon maneras similares de abordar la convivencia. Una de las que aun continúa vigente, especialmente en Primaria e Inicial, es el reglamento interno para cada grupo áulico, que se construye a principio de cada ciclo lectivo entre la/el maestra/o y los niños, estableciendo en conjunto una serie de responsabilidades y derechos en correspondencia con la normativa vigente y las necesidades de cada institución. La construcción de los acuerdos institucionales de convivencia es superadora de esta práctica.

2.3. - Un nuevo capítulo se abre en la historia reciente.

Desde 2010 y con la implementación de la Asignación Universal por hijo (AUH) un nuevo capítulo se abre para dar lugar al reconocimiento de un derecho esencial, elevando el piso mínimo de reconocimiento de derechos. Este consiste en el cobro de una asignación familiar para los trabajadores y trabajadoras que se encuentran desocupados o por fuera del mercado formal de trabajo. Este reconocimiento de la categoría de trabajador desocupado (y/o en situación de irregularidad formal), trae consigo el reconocimiento de un derecho, que es el cobro de las asignaciones familiares. Hasta ese momento las personas no solo no tenían un trabajo, sino que por esto mismo y a pesar de contar con una familia, no percibían su salario familiar, sino que algunas recibían un plan social compensatorio. Este reconocimiento de un derecho, trajo además aparejada la culminación de la figura de los planes sociales Jefas y Jefes de Familias.

Para el cobro de la AUH, no hace falta ejercer ninguna contraprestación, solo dar cuenta por parte del titular, que se están ejerciendo con sus hijos el

derecho a la educación y a la salud. Esto se acredita a partir de la firma de la libreta de cada niño y/o adolescente por parte del Directivo de la escuela y por parte del Médico que realiza el control de salud obligatorio una vez por año.

Desde la visión de la inclusión educativa, este requisito es fundamental e interpela a las escuelas a inscribir a todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en edad escolar. Esta política social enfrenta a las conducciones de cada escuela a garantizar la inscripción de todos en la escuela, acto que no siempre tenía lugar, dado que algunas instituciones se negaban a inscribir a todos los niños bajo diversos argumentos como la falta de DNI, estudiantes residentes en otros barrios, extranjeros, entre otros.

Al cumplirse un año de la implementación de la AUH, a principios del año 2011, se socializó por parte del gobierno a través de medios gráficos en la vía pública y de los medios de comunicación radial y televisiva que la matrícula escolar se había incrementado en un 25% en el territorio nacional. A partir de ser testigo de este proceso dentro de la escuela misma, un dato de importancia a tener en cuenta, no es solo que mayor cantidad de personas se vieron motivadas por escolarizar a sus hijos, sino que también las escuelas se vieron y se ven obligadas a recibir a todos los alumnos, sin seleccionar. Estas dos grandes variables lograron el impacto de crecimiento del índice de escolarización.

Por tanto se podría afirmar que la Asignación Universal por hijo evita prácticas de no inclusión educativa.

Complementarios a esta política, existen otros programas que forman parte de la política pública, como las Cooperativas de Trabajo en el marco del Programa Argentina Trabaja, que vuelve a inscribir como trabajadoras y trabajadores a una generación que, en su mayoría, nunca había participado de las rutinas de trabajo. Y a nivel provincial y municipal otros programas y proyectos.

Estos cambios forman parte de la historia reciente, pero ya tienen su impacto en las aulas y en la cotidianidad de lo escolar: ya la mayoría de las familias no concurren a la escuela a “pedir” un guardapolvo, útiles o zapatillas, sino a buscar la firma de la directora que habilite en esa libreta de la AUH un lugar para la educación en la vida de estos niños. Este trámite trae inscripto un ejercicio ciudadano, y no la búsqueda de una dádiva social. Es percibido con dignidad por los destinatarios.

2.4.A modo de cierre de este capítulo.

Permanecer en la escuela aprendiendo es el mayor desafío que debe afrontar hoy la escuela pública primaria situada en sectores populares. Modificar las condiciones materiales de los alumnos, no es tarea de las instituciones escolares, sin embargo, se lo puede proyectar a largo plazo y de manera indirecta. La misma podría producir una potencial mejora en las condiciones de existencia material de los alumnos si plantea el tránsito exitoso de los mismos por su sistema.

En este trabajo se rescatan aquellas escuelas que han podido y pueden mirar a los alumnos como sujetos de derecho, como protagonistas, como ciudadanos en ejercicio y en camino de aprendizaje. De todos modos se considera necesario hablar de “INCLUSIÓN EDUCATIVA”, sin dejar al azar de las buenas voluntades institucionales, el brindar una educación PÚBLICA Y GRATUITA para todos, sin excepciones.

CAPÍTULO 3.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL TRABAJO SOCIAL EN EDUCACION: LA DIRECCION DE PSICOLOGIA.

El presente capítulo quiere ser un avance teórico acerca de la temática de la conformación de la Dirección de Psicología, dependencia en la cual se insertan desde 1949, los Trabajadores Sociales en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires. Se rescatarán las posibles tendencias que se desprenden de acuerdo al clima de época que se fue viviendo en estos 60 años de existencia y las áreas de incumbencia que fueron marcando las intervenciones de los Trabajadores Sociales escolares, especialmente desde la perspectiva de la inclusión educativa, tema de esta tesis.

Es necesario rescatar la historia de los Trabajadores Sociales en el ámbito educativo, su pertenencia a este sistema provincial y la intencionalidad de la creación de este rol en las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires, allí donde son llamados “Orientadores Sociales”.

Se destaca la insuficiente producción escrita del sector educativo en relación al la tarea de los Trabajadores Sociales y sus equipos de referencia (Equipos de Orientación Escolar). Solo se cuentan con algunas publicaciones puntuales tenidas en cuenta en este escrito. De igual manera, en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, es escaso el material que hace referencia a la historia de la conformación de los Equipos de Orientación y a la sistematización de la tarea en si. Solo pueden rescatarse documentos de trabajo, circulares y disposiciones, con lineamientos sobre las intervenciones e incumbencias y el Libro de oro confeccionado con motivo del 50° aniversario de la Dirección.

Por estos motivos es dificultoso abordar la presente temática, la cual se escribirá teniendo en cuenta también como base de datos, la trayectoria personal en el ámbito educativo, la cual data de 20 años de antigüedad.

3. 1. En diálogo con la historia... presente y pasado.

Los Trabajadores Sociales escolares se desempeñan en el marco de trabajo interdisciplinario, como un integrante más de los Equipos de Orientación Escolar, conformados también por Orientador/a Educativo (OE) y Orientador/a de Aprendizaje (OA) o Maestro/a Recuperador /a (MR), para estos últimos cargos pueden acceder Psicólogos, Psicopedagogos, Psicólogos Sociales, Asistentes Educativos y Maestros Especiales. En menor cantidad de EOE, se suman a la tarea los Fonoaudiólogos (FO), y en algunos distritos existen uno o dos cargos de Médico (DO).

Dentro del organigrama de la Dirección General de Cultura y Educación, existen las tradicionalmente llamadas “Ramas” de la Enseñanza: Inicial, Primaria, Secundaria/Media y Adultos, correspondientes con los “Niveles de la enseñanza”. El resto del personal docente: Equipos de Orientación Escolar, Profesores de áreas especiales y Maestros Especiales pertenecen a diferentes “Modalidades” que son transversales a los niveles de la enseñanza, siendo su referente en cuanto a lo curricular y al desempeño profesional la modalidad de pertenencia, con su organización jerárquica.

La pertenencia institucional de los Orientadores Sociales fue creada por Decreto N° 16.736, el 6 de agosto de 1949. La denominación original fue Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional. Actualmente se denomina como Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, nombre que le fuera impuesto a partir del año 2007.

3.1.1. Los comienzos del Trabajo Social en Argentina

Realizando una revisión rápida sobre los comienzos de la profesión en Argentina, se destaca que en 1924, en la ciudad de Buenos Aires, dependiendo de la Facultad de Medicina (UBA) con el título “Visitadoras de Higiene”, nace una de las primeras carreras precursoras del Trabajo Social. Unos 6 años más tarde, en 1930, comienza a funcionar la primera Escuela de Servicio Social, aún existente en el Museo Social Argentino, en la ciudad de Buenos Aires cuyas ideas eran reformistas, intentando replicar el modelo del Museo Social de París. En este momento de la historia, se resalta la fuerte mirada desde el higienismo, arrastrando ideas positivistas y sanitaristas, tendientes al control de la población y con una marcada intencionalidad de influir sobre sus costumbres y conductas. En 1941, se crea dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, la Escuela Argentina de Asistentes de Menores y Asistentes Penales. En 1945, cambia su denominación a Escuela Argentina de Asistentes Sociales.

Durante los años `40 también, la Iglesia se interesa en formar personas para la profesión y con la influencia de esta profesión en Bélgica (Unión de Asistentes Sociales Católicas), se crea la primera escuela confesional bajo el mandato del Obispado de la ciudad de Buenos Aires. Luego se fueron abriendo filiales en otras ciudades, como la Escuela de Servicio Social perteneciente a Cáritas ubicada en la ciudad de La Plata, fundada en 1960, aún abierta con su propuesta curricular terciaria.

3.1.2. Los inicios de la Dirección de Psicología

Volviendo a la Dirección de Escuelas e intentando enmarcar desde lo histórico y político la decisión de la conformación de estos equipos de trabajo interdisciplinarios, se encuentran coincidentes en el tiempo, con la implementación

del Estado de Bienestar y la lógica del gobierno Peronista, cuyo mandato presidencial había comenzado unos años antes, y en la provincia de Buenos Aires, también poseían la conducción política.

Se pueden rescatar de los documentos escritos por la ex Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, algunos hitos históricos hasta llegar a su conformación:³⁵

El 17/1/1.948 por Decreto 1.290/48 el Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Dr. Estanislao Maldones, indica formar una Comisión que proyectará la creación de un Instituto de Orientación Profesional.

Este estuvo a cargo de Médicos, Técnicos del área de Psicopedagogía y Docentes, entre los cuales se encontraba el Dr. Fidel Crespo, Subsecretario de Asistencia Social de la Provincia de Buenos Aires y quien fuera luego la Primera Directora de Psicología la Sra. Alba Chaves de Vanni.

El 13/2/48, en sesión plenaria, esta Comisión crea el Instituto de Psicología Institucional, que tendría como misión principal la Orientación Profesional ³⁶ a los alumnos de Educación Primaria, único nivel obligatorio del sistema educativo. Además, orientaría a los padres sobre las posibilidades de sus hijos y su adecuación a las ofertas del mercado.

Para la constitución del instituto serán considerados como necesarios, por lo menos los siguientes aspectos:

- Contar con instrumental para el examen clínico completo.
- Contar con un gabinete de psicotécnica
- Contar con una bolsa de trabajo

³⁵ Los datos siguientes fueron extraídos de documentación existente en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Compilado que fue realizado tras cumplirse 60 años de dicha Dirección, en 2009.

³⁶ Así se llamó a la denominada luego orientación vocacional y ocupacional, conocida como OVO en las escuelas y actualmente renombrada Orientación para la educación y el trabajo.

- Disponer de una oficina de Estadística y orientación social que tendrá íntimo contacto con establecimientos de enseñanza secundaria y especial, establecimientos industriales y comerciales de la provincia y el país.

El 12/3/1948, en la cuarta sesión de la comisión, se inaugura el Departamento de Orientación Profesional dependiente del instituto de Psicología Educativa... “En el acto inaugural, la Inspectora Vanni manifiesta que la comisión se expide con criterio práctico, creando un departamento en forma experimental con triple acción: investigación, asistencia y divulgación, donde se proyecta la acción conjunta del Maestro, el Psicólogo, el Médico y el Asistente Social”.³⁷

Es preciso resaltar que la conformación de estos equipos interdisciplinarios de trabajo fue novedosa en Argentina y en Latinoamérica, nació en la Provincia de Buenos Aires, en su sistema educativo.

Este Departamento, comenzó a funcionar en el nivel central manteniendo conexión con las escuelas, asistiendo sólo a algunos alumnos.

Entre las herramientas metodológicas, se destacan la utilización de la “ficha o historia socio- evolutiva” e “historia escolar evolutiva” en las cuales el maestro volcaban los datos que se desprendían de la observaciones diarias de los alumnos en el aspecto personal, familiar y social “entre las posibilidades que ofrece la escuela y con vistas a un equilibrio social de cuya responsabilidad debe dar cuenta esta última”...³⁸

³⁷ MUNIN, Elena “La Dirección de Psicología. El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo” Tesis de Maestría. FLACSO, Bs. As. 1991.pg 40.

³⁸ DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. “Libro de Oro” data de recopilación histórica que se encuentra en las oficinas de la DPCyPS realizado con motivo del 50 aniversario de la Dirección

La Comisión organizadora de esta nueva Dirección, establece el día 14 de Junio, como Día de la Orientación Profesional.³⁹ Se destaca que, al menos desde los años 90, esta fecha no ha sido tomada en cuenta para realizar ninguna conmemoración relacionada con la Dirección de Psicología.

Durante 1948, existieron paralelamente la Comisión Organizadora y el Instituto. Se confeccionaron expedientes con el análisis de legajos de alumnos de 6to año de la ciudad de La Plata, realizando las orientaciones pertinentes.

Hubo pedidos de orientación desde el interior de la provincia de Buenos Aires, por lo que se decide establecer “filiales”.

La labor de la Comisión consistió en la preparación del personal entre docentes y visitantes de higiene escolar, a efectos de contar con personal técnico para la posterior conformación de la Dirección de Psicología.

El 6/8/1.949 cambia la estructura de la Dirección General de Educación a Ministerio de Educación. Se crea por decreto N° 16.736 la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional⁴⁰, organizada en 2 departamentos:

- De Psicología Educacional
- De Orientación Vocacional y/o profesional.

Sus funciones serían:

- Investigaciones Educativas.
- Evaluación y asistencia de niños en dificultades.

³⁹ Esta información es extraída de un acta que figura en el libro de Oro de la DPCyPS. .

⁴⁰ Es desde esta fecha que se celebra la conformación formal de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, festejándose durante el año 2009, los 60 años de vida.

- Asesoramiento y orientación a los docentes.
- Orientación Vocacional y/o Profesional.
- Elaboración de Estadísticas y Bolsa de Trabajo.

La Dirección habría sido creada con una fuerte impronta puesta en el trabajo: la orientación profesional y laboral.

Se destaca ya presente desde los inicios, la asistencia al niño con dificultades.

En este momento socio- histórico, se puede comprender la creación del Instituto y evaluarse como “el resultado de un contexto político favorable, como era la gobernación del Dr. Mercante en la provincia de Buenos Aires, durante la primera presidencia del Gral. Juan D. Perón. Se vive en el país un proceso de marcada expansión del mercado interno, industrialización creciente y regulación por parte del Estado. La mayor demanda de mano de obra modifica la relación histórica existente entre educación y trabajo.”⁴¹

Acerca de las características del Gobierno de Mercante en relación con la educación, “...se puede hablar de la consolidación del acceso y permanencia de los sectores populares en los niveles primario y medio del sistema educativo. El mismo se amplió, regionalizó y diversificó; la modalidad técnica aportó uno de los más interesantes casos de transformación, donde a través de la redefinición del valor pedagógico del trabajo, se apuntó a las resignificación de la vinculación entre los trabajadores y la cultura. Los sectores populares no solo lograron hacer efectivo su derecho a la educación, sino que fueron reconocidos como portadores y productores de saberes que ahora eran legitimados”⁴²

⁴¹ CORROSA, LÓPEZ y MONTICELLI. “El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas”. Tesis de licenciatura.. Editorial Espacio, Bs. As 1ª edición, año 2006.

⁴² PANELLA; Claudio (compilador) “El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial. Provincia. de Bs. As. Instituto Cultural Dirección Provincial de Patrimonio Cultural. Archivo Histórico “Dr. Ricardo Levene” .Publicaciones del archivo histórico de la Provincia. de Bs As.

Por otra parte, se destaca la incorporación de los llamados derechos de segunda generación, mediante la reforma constitucional de 1949, impulsada durante el gobierno del Presidente Perón. Dentro de estos derechos se encuentran presentes: el reconocimiento de igualdad jurídica entre hombres y mujeres⁴³, la educación pública y gratuita para todos los ciudadanos, derechos relacionados con la seguridad social y con la regulación del trabajo.

En 1950, la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, abre las filiales de estos Equipos de trabajo en diferentes puntos de la provincia de Buenos Aires.

En 1953 comienzan a funcionar las áreas de asistencia social y asesoría médica. La investigadora Elena Munin escribe “El departamento de acción social constituye un organismo de asistencia social y la sociología en el ámbito estatal...esto revela la preocupación por la búsqueda de soluciones a los problemas sociales de la población escolar...se crea el servicio social escolar prestado por la asistente social en la escuela”.⁴⁴

También en este mismo año, se incorporan las Asistentes Educativas a la Dirección. Estas incorporaciones significaron la inclusión de personal técnico específico en el área educativa.

Dentro de las primeras funciones asignadas a los entonces llamados “Visitadores Sociales” fue la de intervenir en el área socio cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual. Como herramienta de dicha intervención la visita domiciliaria como posibilitadora para relevar la información familiar.

⁴³ En Septiembre de 1947, por decreto presidencial, se establece el voto femenino.

⁴⁴ En CORROSA, ... Ob. Cit. Pg. 87.

En 1.954 y 1955 se comienza a trabajar en el Reglamento de la nueva Dirección, y, se proyecta el cambio de su nombre en función de las múltiples funciones que asume.

Finalmente en el año 1955, ante la caída del gobierno de Perón, la Dirección es intervenida. Dicha gestión avala el funcionamiento del momento y se decide el cambio de nombre.

El 28/11/1.956: por Decreto N°4.543 se aprueba el Reglamento y nombre de la "Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar".

Lo social, va tomando terreno de intervención en el ámbito de las escuelas públicas, esto se infiere a partir del mayor protagonismo que toma la asistencia social, agregando a partir de este reglamento, el trabajo de coordinación con hospitales⁴⁵ y de investigación, a partir del reemplazo de la ficha por la encuesta social, incorporándola como herramienta metodológica.

Se puede destacar como la "cuestión social" se va manifestando también en el ámbito educativo, a tal punto que en 1956, como lo referencian párrafos anteriores, se le agrega a la Dirección el nombre de "Asistencia Social Escolar", en reemplazo del término Orientación Profesional. También se comienza a relacionar lo social con el aprendizaje y el hecho educativo, tomando la escuela el carácter de incluir a niños atravesados por estas diferentes manifestaciones de la cuestión social, que impactan en el cotidiano de las familias.

La labor de los Equipos de Orientación (Equipos Asistenciales en ese momento) va cambiando el rumbo. El cambio de nombre, se debe principalmente a éstas modificaciones. Se ubica al fracaso escolar en el centro de la escena de la intervención. Desde aquí se modifica la identidad de la Dirección, y se consolida

⁴⁵ Se podría considerar a esta nueva perspectiva de articulación, como una instancia precursora del trabajo en redes sociales.

un imaginario acerca del desempeño profesional asignado a los miembros de los EOE, que aún hoy persiste en muchas escuelas, permaneciendo “pegados” a ese rol instituido hace mas de 60 años.

3.1.3. Década del 60

Lo Psicopedagógico va tomando identidad, se incorporan los grados “A”, en los cuales recibían educación en escuelas comunes, niños con dificultades de índole intelectual, emocional y/o social. Esto se puede visualizar en un documento de la Dirección de Psicología y ASE de 1961.⁴⁶

En esta década, la Dirección crece a nivel cuantitativo y cualitativo. Existe un incremento en el número de cargos y también en relación a la producción de conocimiento específico, realizando investigaciones y publicaciones.

Los lineamientos de trabajo estaban orientados a “brindar asistencia directa al escolar, siendo la función principal generar acciones para erradicar el analfabetismo y la repitencia”⁴⁷

Si bien en los inicios de la Dirección, esta se ocupó de la formación del personal especializado, durante esta nueva etapa, el personal ingresa a trabajar habiendo recibido su formación en Universidades o Institutos de formación de nivel terciario, debiendo además contar con formación docente para acceder a los cargos como miembros de los “Gabinetes Psicopedagógicos”.

⁴⁶ Este documento es el N° 3/61. En archivo en la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

⁴⁷ CORROSA... Ob. Cit. Pg. 89

3.1.4. Los años previos al Golpe Militar de 1976.

Coincidentes con el clima de época, marcado por el auge de la militancia en sus múltiples expresiones y bajo el gobierno peronista, la escuela se vincula con la comunidad, reconociendo que esta no es ajena a la problemática barrial. Se conforman las **mesas de trabajo** para abordar en conjunto la problemática comunitaria. (1973-1976) en ellas participa el personal de Psicología, junto a otras instituciones y organizaciones barriales

Comienza una reforma a nivel curricular y en 1975 se implementa en el primer ciclo, un proyecto de escuela no graduada, dando finalización al implementado "grados A". Esta decisión de haber agrupado a los alumnos con mejor desempeño escolar en los grados de letra "A", y la posterior decisión de la creación de los grupos de aceleración, según lo toma la autora Elena Munin en su tesis, hace referencia al carácter discriminatorio de estos grupos y a ubicar al entonces llamado "gabinete" en un lugar de depósito de la enfermedad. Aparece el grado recuperador, que perduró gran tiempo en algunas escuelas y que se constituyó como centro "privilegiado" de las intervenciones de los equipos de psicología.

Estos cambios cualitativos proponían ideas de progreso, signados bajo la revisión de las prácticas con una mirada transformadora, provenían, en gran parte de las ideas del desarrollismo. Muchos de ellos, especialmente los relacionados con las intervenciones comunitarias y las ideas de desarrollo de la comunidad, duraron poco tiempo, viéndose opacados por la llegada de los gobiernos de facto, que estuvieron en el poder desde 1976 hasta 1983.

3.1.5. Proceso militar

Esta fue una etapa de retrocesos, en el ámbito educativo en general. Se extiende la jornada laboral a 6 horas para el personal de Psicología y ASE, hay pérdida de derechos adquiridos como trabajadores, hay modificaciones importantes, especialmente pérdida de personal calificado, “desaparición” de trabajadores, represión, prohibición en la utilización de marcos teóricos emancipadores.

La mirada se vuelve hacia lo individual, se desarticulan los trabajos barriales. El fracaso escolar es visto como fracaso personal del alumno y su familia.

Se busca la intervención de los Asistentes Sociales escolares con carácter de “ajustadores”, se vuelve a la figura de control asociada al rol. El pedido expreso es la adaptación de los “niños problema”. En este término se visualiza como la palabra problema deja de ser un adjetivo para convertirse en algo inherente a la persona misma: el niño “es” un problema, no solo poseedor del mismo.

Se rescata lo administrativo como relevante, aquí cobra importancia la confección del legajo individual como forma de ejercicio de control y poder de la información, como manera de registro de la “diferencia” o la “dificultad de ajuste” a la norma institucional.

Esta mirada, aun hoy mantiene vigente en comunidades educativas más tradicionales.

3.1.6. Vuelta a la democracia (desde 1983)

Se recuperan muchos de los derechos adquiridos, como las 4 horas de trabajo.

El Congreso Pedagógico Nacional convocado por el entonces Presidente Raúl Alfonsín, se constituyó en un hito de la historia, dado su carácter participativo y multitudinario. Se buscó la opinión de la población en general en temas de importancia como la educación.

En 1985 se realizó una importante reforma educativa.

Se retomó en las escuelas la temática de los Derechos Humanos, en las cuales el personal de Psicología se constituyó muchas veces como vocero y mediador de los alumnos.

Se reconoce la labor del personal como apoyo específico y técnico a la labor pedagógica desempeñada por maestros y profesores.

Se vuelve la mirada a la comunidad. Se reconoce la función social de la escuela y la necesidad de vinculación entre esta y la familia. Se habla de comunidad educativa y se orientan las prácticas hacia la integración de diferentes niveles.

En 1987 se sanciona la ley correspondiente al Estatuto del docente, en el cual figuran las obligaciones y derechos de los docentes de la provincia de Buenos Aires. Este estatuto, con algunas modificaciones, continúa vigente.

Una instancia imprevista constituye el reconocimiento del gabinete como “psicopedagógico”, abandonando el nombre de asistencial y la constitución de la Dirección de Psicología como rama de apoyo a los otros niveles de educación. También se decide desde el nivel central, la participación del Gabinete en la confección del PEI (proyecto educativo institucional)

Se realizan documentos de apoyatura para el personal de Psicología.

Luego, durante el mandato del Dr. Antonio Cafiero (1988-1991) como Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, se hace mayor hincapié en el aspecto comunitario y la relación de las instituciones educativas con sus contextos barriales. Esta gestión estuvo identificada por la intención de favorecer la

participación y los procesos democráticos. En las escuelas se implementaron instancias de participación de los alumnos como los Consejos de Aula y los Consejos de escuelas, para los cuales la Dirección General de Escuelas produjo material de capacitación impreso con una llegada masiva a las escuelas y Sindicatos docentes. En la coordinación de estos Consejos, el personal de Psicología se involucró especialmente. En las escuelas secundarias se favoreció también la organización estudiantil a través de la reorganización y/o creación de los Centros de Estudiantes.

3.1.7. Desde inicios de los 90 hasta la Nueva Ley de Educación.

En la primera etapa (1991-1992) se incrementó desde la propuesta de la conducción de la Dirección de Escuelas, la motivación por el desarrollo comunitario, proponiendo el trabajo "inter-rama", la participación, el involucramiento de los Asistentes Sociales, aportando a la mirada desde lo social, con participación activa en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se cambió el nombre a Orientadores Sociales y de Gabinete a Equipo Psicopedagógico y luego a Equipo de Orientación Escolar, constituyéndose esta decisión en un avance importante, desde el posicionamiento teórico que enmarca la tarea.

Se propició entonces el enfoque interdisciplinario y las intervenciones desde la prevención. Se comenzó a hablar de diversidad, de articulación, de capacitación, en relación a la tarea pedagógica de los integrantes de los Equipos de Psicopedagogía.

A partir de 1993, tras el cambio de gestión, se intenta desde la Dirección de Psicología, ubicar la mirada nuevamente en lo individual, rescatando el legado como insumo de trabajo, la valoración de las tareas administrativas del EOE.

Esta gestión culmina con la implementación de la Ley Federal de Educación, la cual se materializó en detrimento de la educación pública.

En algunos momentos históricos existían directivas más claras respecto al rumbo propuesto, pero durante esta década, son diversas las prácticas que se generan en el interior de los EOE y en cada distrito. Lo cierto es que no existen publicaciones específicas sobre los equipos de psicología, por tanto es necesario apelar al recuerdo de la historia y a los escritos personales y grupales que forman parte del patrimonio individual.

A nivel de las escuelas en general, esta etapa se caracterizó por tomas de decisiones a nivel central, por escasa participación de los docentes. Se intensificaron las diferencias respecto a la calidad educativa según escuelas y procedencia de la población, por tanto se acentuó el proceso de fragmentación social. Los reclamos gremiales tuvieron gran protagonismo y se afianzó la identidad de los miembros de los EOE como docentes, con sentimientos de corporativismo más ligados al desempeño en el ámbito escolar, que a la profesión de origen.

Un dato importante, que se complementa con el anterior, es la heterogeneidad de títulos que se habilitan para tomar cargo como Orientador Social. Asistentes Sociales provenientes de Institutos terciarios confesionales privados, Institutos estatales, otros recibidos en Institutos de Formación Docente donde se dictaba la carrera ya con orientación pedagógica, egresados de las Escuelas Superiores de Trabajo Social dependientes de las Universidades y de otras Facultades que contaban con la carrera de Trabajo Social. Otros títulos como Sociólogo, Antropólogo, que iban ocupando los cargos de O.S., nuevas Tecnicaturas como la de Minoridad y Familia que se habilitan para el desempeño en el ámbito escolar, casi con iguales condiciones que el título de Trabajador Social y Asistente Social.

Esta diversidad de formaciones, que aun hoy convive, sumada a la confusión en cuanto a las orientaciones casi contradictorias que cada gestión proponía, derivó en múltiples modalidades de intervención. Mas allá del posicionamiento ideológico particular de cada profesional que desempeñaba su trabajo como O.S., la demanda de los 90 giró en torno a la asistencia directa, a las necesidades básicas insatisfechas de las familias de los alumnos, al deterioro en las subjetividades.

Por otra parte, como lo plantean en su tesis Corrosa y los demás autores, el ejercicio de las prácticas de los Trabajadores Sociales escolares, se mantuvieron al margen de los debates de la profesión.

Desde la propia práctica profesional, se puede manifestar que la orientación de la tarea dependió mucho de la conducción de la Inspectora de Área de cada distrito. Hubo en algunos momentos un “dejar hacer” y en otros, directivas claras. Lo cierto es que el carácter contradictorio de los lineamientos impartidos por la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, encontró en los territorios prácticas sociales diversas y muchas veces dispersas.

Muchas de las prácticas de los Orientadores Sociales estuvieron ligadas a responder a la gran demanda social en tiempos de crisis. Sin dudas los 90 lo fueron, y luego otro corte importante lo fue el año 2001-2002. Esto los ubicó en un “rol” de atención inmediata ante la emergencia, llamado en el colectivo de los OS “bomberos” o “che pibe”, ubicando a la profesión en esta relación directa de pedido y entrega. Lo cierto es que 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.

Paralelamente a lo relatado, ante la mirada crítica de este rol asignado y la visión de construir un desempeño instituyente, existieron movimientos en el colectivo y en el plano individual de los Trabajadores Sociales escolares sin organización, se podría decir que tuvo cierto carácter de espontaneidad. El objetivo fue el de ir corriéndose de esta rol asignado de “control social”, intentando una nueva mirada hacia la intervención, y hacia temáticas históricas como el ausentismo, dirigida hacia el concepto de inclusión educativa. Esto estuvo acompañado en algunas gestiones políticas por aportes teóricos, producción de documentos y circulares y en otras no. También desde las otras disciplinas que conforman a los EOE, hubo y hay involucramiento sobre la temática.

Se auto generaron espacios de intercambio, avalados desde las reuniones plenarias de Psicología⁴⁸, desde el trabajo en redes sociales. Esto favoreció que la Dirección avalara el rol de los Orientadores Sociales Referentes (OSR), de algunos distritos que buscaban un OS con trayectoria e idoneidad para intervenir en situaciones particulares que ameritaran conocimientos específicos desde lo social. También sirvió de antecedente para que en el año 2003 la misma Dirección de Psicología conformara los Equipos distritales como el EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia), el EIPRI (Equipo Interdisciplinario de la primera Infancia) y el COF (Centro de Orientación Familiar). Este movimiento autogestivo y espontáneo, se pudo realizar gracias a la identidad que fue tomando el personal de la Dirección de Psicología, especialmente en los años en que la nueva ley de educación se iba gestando.

Quiero destacar que lo descripto precedentemente, dependió en gran medida de la conducción de las Inspectoras de Psicología de cada distrito y área, quienes en algunos lugares pudieron acompañar estas inquietudes e incluso motivar la necesidad de reflexión acerca de las prácticas profesionales. También se

⁴⁸ Estas son reuniones de trabajo entre los EOE de una misma área de supervisión, convocados por la Inspectora.

destaca que la participación en estos espacios, como los equipos interdisciplinarios distritales, no fue del total del personal, ni de la mayoría de estos.

En el año 2007, se modifica el nombre de la Dirección, pasando a llamarse Modalidad en lugar de Rama de la enseñanza, modificando el organigrama histórico de la Dirección de Escuelas. También modifica el nombre de Psicología y Asistencia Social Escolar por el de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Se destaca que el cambio de nombre responde a la adhesión a otro paradigma, no nuevo, pero de menor tiempo histórico que el entonces vigente. Este posicionamiento está enmarcado en las líneas de la comunidad y del reconocimiento de la interrelación entre la Psicología, la Pedagogía y la cuestión social.

Ese mismo año es sancionada y promulgada la Ley Provincial de Educación Nº 13.688, en el mes de Julio, a posteriori de haber sido sancionada en Diciembre de 2006, la Ley Nacional de Educación.

3.1.8. Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en la Ley Provincial de Educación.

Quiero dedicar un apartado especial al presente de esta Modalidad, que atraviesa a todos los niveles o ramas de la enseñanza y a la cual, como se expresara al comienzo de este capítulo, pertenecen los Trabajadores Sociales que se desempeñan en el ámbito escolar, como parte de los Equipos de Orientación Escolar (EOE).

En el presente trabajo, se planteaba que en las escuelas situadas en contextos de pobreza, se recibe población atravesada por los procesos de vulnerabilidad y/o

exclusión social, presentando situaciones de riesgo socio-educativo. Para intervenir en las mismas, la Dirección General de Cultura y Educación, ha creado los Equipos Orientadores, que mediante un abordaje interdisciplinario y conformando equipos de trabajo con el resto de los actores institucionales y comunitarios, intentan abordarlas.

El ausentismo y la deserción escolar son consideradas problemáticas socio-educativas, por tanto campo de acción de los EOE.

El artículo N° 43 de la Ley provincial de educación, define como “Psicología Comunitaria y Pedagogía Social [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”...Son algunos de sus objetivos y funciones:

- ✧ -“Valorar y fortalecer la orientación educativa a través de estrategias de concientización, reflexión y producción docente especializada que permitan perfeccionar y jerarquizar la tarea de todos los recursos y establecimientos específicos de esta Modalidad”.
- ✧ -“Prevenir y acompañar desde lo psicopedagógico-social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar”.

- ✧ ... “Intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial”.

Por tanto 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.⁴⁹

Los lineamientos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social para el año 2008 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*”⁵⁰.

3.2. Breve descripción sobre Pedagogía Social.

La Pedagogía Social no remite a una ciencia nueva, ni constituye un hallazgo de los últimos tiempos. Data de mediados del siglo XIX, en Alemania. Su referente Paul Natorp brindaba en ese entonces un curso llamado Curso de Pedagogía Social. Luego de la Segunda Guerra Mundial, ya en el siglo XX, se realiza una actualización de esta disciplina teórico metodológica. En Alemania, se encontraban las llamadas escuelas de Trabajo Social y Pedagogía Social, denominando con el nombre de Educador social al Trabajador social a quien le

⁴⁹ 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 garantizar la inclusión educativa.

⁵⁰ Comunicación N°1 de 2008. “Lineamientos de trabajo para el año 2008”. Modalidad PCyPS.

competen los aspectos pedagógicos del Trabajo Social. También en Francia, hay influencias con la llamadas Escuelas de Educadores Especializados. Con los aportes preliminares de estos saberes, en España es donde se la termina de definir como disciplina teórica, allí toman identidad los modelos de Educación Social. Según lo destaca una de sus máximas representantes contemporáneas, Violeta Núñez, surge con carácter emergente y no hegemónico.

Esta autora, define a “la Pedagogía Social 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. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá (y más aquí), de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función”.⁵¹

“De esta manera, postulamos a la Pedagogía Social como un espacio para pensar, y también para poner en marcha, cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas”.

“Partimos de considerar a la educación como un *anti—destino*, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros

⁵¹ NÚÑEZ, Violeta. “Pedagogía Social: un lugar frente a la asignación social de los destinos”. Ponencia, Universidad de Barcelona. Marzo de 2007.

de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles *a posteriori*”⁵².

Coincidente con los lineamientos de la Pedagogía Social, se destacan las incumbencias de los EOE. El trabajo en esa frontera entre la inclusión y la exclusión, tanto en lo educativo como en lo social y cultural. Por tanto se puede afirmar que no sólo cuenta con el nombre Pedagogía Social esta Modalidad de pertenencia de estos Equipos de trabajo, sino con el espíritu mismo de esta corriente.

⁵² NÚÑEZ Violeta. Ob. cit.

CAPÍTULO 4.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL TRABAJO SOCIAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS : ENTRE LA PRESCRIPCIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD Y LA PRETENCIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

4.1. Los Trabajadores Sociales que se desempeñan en el ámbito educativo: Orientadores Sociales.

Los Trabajadores Sociales se desempeñan en el ámbito escolar, lo hacen en el marco de Trabajo interdisciplinario, como un integrante más de los Equipos de Orientación Escolar, conformados también por Orientador/a Educacional , Orientador/a de Aprendizaje o Maestro/a Recuperador /a .En algunos equipos Fonoaudiólogo/a y en muy pocos equipos por distrito algún Médico/a . Desempeñan su labor conjuntamente y cuentan con un espacio físico compartido por estos miembros, en el cual desempeñan varias de sus funciones. Recordemos que una de las tareas principales es la de abordar interdisciplinariamente las problemáticas que inciden en el aprendizaje y la adaptación escolar.

En el sistema educativo provincial son llamados Orientadores Sociales. Para acceder al desempeño en este sistema educativo como O.S. (Orientador/a Social), se encuentran habilitados no solo los Licenciados en Trabajo Social, sino también Asistente Educacional y Social, Asistente Social, Asistente Social Criminológico, Intermedio, de Salud Pública, Profesional, Trabajador Social, Especialista en Educación comunidad, Licenciado en Acción Social, Licenciado en Antropología, en Ciencias Antropológicas, en Desarrollo social, en Desarrollo Comunidades, en Servicio Social, en Servicio Social de Salud, en Sociología, Profesor en enseñanza

normal y Sociología, Maestro especializado en Asistencia Educacional y Social o en Asistencia Social Escolar, Técnico o Master en Minoridad y Familia, Profesor de menores en riesgo social, Profesor en Ciencias Antropológicas, Profesor en enseñanza secundaria normal y especial en Sociología, Técnico Universitario en Promoción Social, Visitador de Higiene, de Higiene Social o de Salud pública.⁵³

Dentro del organigrama de la Dirección General de Cultura y Educación, existen las llamadas “Ramaz” de la Enseñanza: Inicial, Primaria, Secundaria/Media y Adultos, correspondientes con los niveles de la enseñanza. El resto del personal docente: Equipos de Orientación Escolar, Profesores de áreas especiales y Maestros Especiales pertenecen a diferentes “Modalidades” que participan en estas ramas o niveles, siendo su referente en cuanto a lo curricular y al desempeño profesional la modalidad de pertenencia, con su organización jerárquica.

La dependencia institucional de los Orientadores Sociales, se denomina actualmente Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, fue creada por Decreto N° 16.736, el 6 de agosto de 1949 y se la nombró originalmente como Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional. A partir de 1956 fue llamada Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar y desde 2007 cambia el nombre a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

La provincia de Buenos Aires esta dividida en 25 regiones educativas dentro de las cuales se distribuyen los 135 distritos que la conforman. Existen Equipos de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinarios Distritales en todas las regiones educativas, en las cuales se desempeñan un total de 4.212 Orientadores y

⁵³ Dato obtenido en la Comisión Provincial de Títulos, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires.

Orientadoras Sociales⁵⁴, correspondiendo 3.114 cargos a Planta Orgánico Funcional, es decir a equipos de planta de las escuelas, y 1.098 cargos correspondientes a equipos de distrito, que se distribuyen en escuelas de cada distrito, según criterios acordados entre Inspectores Jefes e Inspectores de la Enseñanza, en concordancia con los lineamientos de la Modalidad P.C. y P. S.

Supervisan las tareas en cada territorio los Inspectores de Enseñanza de la Modalidad, existiendo 139 cargos en toda la provincia, algunos de los cuales son ocupados por Trabajadores Sociales o Asistentes Sociales.

Los Orientadores Sociales Escolares se desempeñan mayormente en instituciones educativas de nivel Inicial, Primario o Secundario. Trabajan con una carga horaria de 20 horas semanales, distribuidas de lunes a viernes en 4 horas de trabajo diario por cargo, dentro del horario escolar de 8 a 12 o de 13 a 17 hs.

La mayoría de las escuelas cuentan con un solo Equipo Orientador, por tanto existe la obligatoriedad de alternar el horario entre los turnos mañana y tarde y en caso de las escuelas Secundarias que cuentan con turno vespertino, hacer extensiva la alternancia a este turno.

4.1.1. Los Orientadores Sociales y su desempeño como docentes del sistema educativo.

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. Una de las Trabajadoras Sociales entrevistada, al hablar de su desempeño profesional en las escuelas, lo enmarca con el siguiente

⁵⁴ Datos obtenidos en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social pertenecientes al ciclo lectivo 2012.

posicionamiento: “Yo siempre trabaje en los equipos desde una mirada muy docente, porque a mi me interesó seguir Trabajo social, pero no olvidarme de que como siempre elegí trabajar en una escuela yo tenía que trabajar desde la mirada docente”.⁵⁵

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. Representativo de esta afirmación es también el testimonio de otra de las Orientadoras Sociales entrevistadas con 17 años de antigüedad “desde lo personal yo particularmente he ido modificando mi manera de estar en la escuela, de trabajar en la escuela porque por ahí me fui alejando, (si bien no reniego de lo que es mi profesión en términos que me sigo considerando en una Trabajadora Social), pero creo que para desempeñarte en educación tenés que convertirte mas en una palabra que ahora se esta usando y que se pensó inclusive en el cambio de nombre de nuestro rol en educación que es *trabajador socio educativo* y que todos los que trabajamos en educación tenemos que tener muy fuerte el eje en el aspecto de lo educativo . Y en lo personal fui transformando mi manera de estar en la escuela haciendo más eje en lo que tiene que ver especialmente con lo educativo. Y esto combinado con los cambios que por suerte se dieron en las políticas educativas”⁵⁶

⁵⁵ Entrevista realizada a una Trabajadora Social jubilada, con actual desempeño como Asesora en la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, con una antigüedad de 35 años en el sistema educativo

⁵⁶ Entrevista realizada a una Orientadora Social, con actual desempeño en la Modalidad, con 17 años de antigüedad en escuelas de sectores populares de distritos del Conurbano bonaerense (Florencio Varela y Berazategui).

4.2. La identidad profesional atribuida: el control de ausentismo.

Como ya quedara registrado en el capítulo acerca de la historia de la conformación de la llamada históricamente “Rama de Psicología”⁵⁷, 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. Como también se detallara anteriormente, las funciones y misiones a lo largo del tiempo de existencia, estuvieron relacionadas con los momentos históricos y los climas de cada época. Es por esto, que a lo largo de poco más que 60 años, se han construido y reconstruido variadas representaciones sociales acerca del desempeño profesional de los O.S. (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 que 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 cuidado 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.

Una de las entrevistas realizada a colegas, para el presente trabajo, da cuenta de esta identidad profesional que se asignaba a los O.S. “cuando yo llegué y pise

⁵⁷ Las diferentes direcciones dentro de la DGCE han sido denominadas a lo largo de su historia como “rama”. No se han podido encontrar documentos al respecto. Desde la creación de la dirección, en la documentación siempre se menciona como tal y nunca como Rama. Esta ha sido y aun es, una manera de denominar a los actuales niveles y modalidades que ha circulado y de la cual existen varias hipótesis.

una escuela por primera vez eso era lo que se esperaba de mi que fuera a buscar a los chicos que no venían a las escuela, que me fijara a quien le faltaba el guardapolvo o zapatillas y me ocupara de que lo recibiera o si había una situación de violencia familiar o hacia los pibes estaba bien estipulado que era el Trabajador Social el que debía intervenir, desde una mirada muy sesgada. Entonces todo lo que es asistencial le corresponde al Trabajo Social y donde inclusive no había mucho vínculo con toda la otra vida institucional, con el transitar de los chicos en otros aspectos de la escuela. Creo que eso desde los términos de las políticas educativas se nos fue -por suerte- solicitando que esto fuera cambiando y yo desde lo personal sentí que para hacer eso no tenía mucho sentido estar en la escuela.”⁵⁸

Esta colega, afirma fuertemente cual era la demanda puntual que se requería al Trabajo Social escolar, centrada en la intervención en lo social, como territorio de exclusividad y ligada a lo asistencial, a la provisión de bienes y la desconexión existente con la vida institucional, con la relación de los alumnos y las familias hacia el interior de la escuela. Queda claro que la mirada estaba posicionada en las familias y los alumnos.

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. Con relación a lo que se esperaba de las intervenciones desde los O.S., también se pudo identificar esta mirada “sesgada” de la que habla anteriormente una entrevistada. El resto del EOE, en algunas ocasiones, también ha operado como afianzador de este estereotipo sobre el desempeño esperado, dejando unidireccionalmente a los sociales ligados al quehacer hacia fuera de la escuela y hacia los denominados casos sociales, perdiendo la posibilidad de hacerlos partícipes en la interpretación de los procesos de identificación institucional desde

⁵⁸ Entrevista en profundidad a una Orientadora Social, titular del distrito de Florencio Varela, que se desempeña en el cargo hace 17 años.

la mirada social. Al respecto, el registro y reflexión de una Trabajadora Social, que se desempeña en un Equipo de Orientación Escolar : “Al escuchar el relato acerca de ciertas problemáticas puede ocurrir que tanto docentes como profesionales psicólogos y psicopedagogos les asignen la denominación de “caso social”, el cual deberá ser abordado más o menos exclusivamente por el Trabajador Social. En esta división rígida de tareas, que implica no sólo la asignación de un rol, sino también la asunción de ese rol por parte del Trabajador Social, quedan excluidas o limitadas otras tareas para las cuales nos encontramos plenamente calificados, tales como observaciones e intervenciones grupales con niños y docentes, el análisis institucional de las escuelas y la orientación acerca de proyectos institucionales”⁵⁹.

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 desempeñan, 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.

De uno de los escasos trabajos acerca de los Trabajadores Sociales en el ámbito educativo, 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

⁵⁹ LOFIEGO, Natalia. Lic. en Trabajo Social UBA. En revista “El Aluvión”. Revista de Trabajo Social de la Agrupación Lucía Cullen.. Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social. Universidad de Buenos Aires. Año 3 N° 4. Bs As Junio de 2011.

humano formado técnica, instrumental y científicamente, que podría realizar otro tipo de aportes en el ámbito educativo”⁶⁰.

Otra de las colegas entrevistadas, relata su experiencia en las escuelas respecto del tema “en relación al control de ausentismo yo no me acuerdo concretamente la normativa... si había normativa que hablaba específicamente de control de ausentismo. Sí, desde la practica concreta del quehacer cotidiano, era algo que cualquier director te decía “a ver el control de ausentismo”, “ vamos a hacer control de ausentismo”.... Había un cuadernito donde se ponían los casos de ausentismo mas importantes que había en cada grado y entonces era responsabilidad de la Orientadora Social hacer la visita para ver que pasaba con esos chicos”⁶¹.

Por tanto, ante este quehacer esperado, las herramientas utilizadas por los profesionales del Trabajo y/o la Asistencia Social, fueron principalmente la visita domiciliaria, las entrevistas y hasta las intervenciones judiciales, en caso de no haber obtenido con las anteriores el resultado esperado.

De la propia práctica se destaca 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. Este anhelo no siempre se hacía realidad, ya que los alumnos asistían unos días y luego volvían a retomar su rutina de inasistencias, dado 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.

⁶⁰ Corrosa, López y Monticelli. Ob. Cit.

⁶¹ Entrevista en profundidad realizada a una Orientadora Social, con 16 años de antigüedad en el sistema educativo, titular del distrito de La Plata, quien se desempeñó en el gran La plata y en el distrito de Fcio. Varela.

Este mandato de controlar el ausentismo, es 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 que se tienen desde las escuelas acerca de las funciones de los Orientadores Sociales.

En uno de los trabajos consultados para esta tesis⁶², en función de entrevistas realizadas a Trabajadoras Sociales del ámbito educativo, se realiza un análisis en el que se analizan las temáticas abordadas por estas, según la antigüedad en el desempeño profesional. Se refleja que aquellos O.S. con más experiencia, presentan menor atención a la demanda institucional relacionada con las problemáticas de ausentismo y deserción, identificando, que por su trayectoria, van posicionándose mejor respecto del rol esperado por los demás educadores y las expectativas que cada profesional posee acerca de la profesión y su desempeño. Estos profesionales con mayor antigüedad, realizan un recorte de la demanda, reordenando la misma, evitando así salir corriendo “como bomberos” ante los requerimientos de la escuela cuando un niño inasiste a clases. Esto no necesariamente se visualiza como falta de atención a la demanda, sino como la comprensión de la necesidad de un trabajo institucional acerca de la inclusión educativa, que no está directamente relacionado con ir a la casa a buscar al niño o joven, ni posicionarse en un lugar de control respecto de la familia para que se ajuste a las normas institucionales y legales.

Estas prácticas, que fueron tomadas como habituales en el desempeño de los Orientadores Sociales, generaron, por otra parte, una suerte de des-compromiso social ante las situaciones de ausentismo escolar. En principio, porque las familias ya no se acercaban a la escuela a dar cuenta de su situación, e intentar comunicar los motivos del ausentismo, buscando un abordaje conjunto, alejándose de su co-

⁶² Para ampliar Corrosa, López y Monticelli. Ob. Cit.

responsabilidad. Por otra parte, desde la responsabilidad institucional de la escuela, durante estos períodos de tiempo en los que se instalaron estas prácticas, casi nadie pensaba que lo que sucedía en el aula, el modelo de escuela, la cultura institucional, 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, se los diagnosticó como “irresponsables”, “abandónicos”, y otros calificativos “descalificantes”. 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 del/la ausentista sus obligaciones.

Las intervenciones por ausentismo y/o deserción escolar fueron de los llamados “casos sociales”, campo de intervención casi exclusivo del Trabajo Social durante largos años.

4.3. El camino de construcción de una nueva identidad.

En las últimas décadas, existieron movimientos en el colectivo y en el plano individual de los Trabajadores Sociales escolares, sin organización formal, se podría decir que tienen cierto carácter de espontaneidad. El objetivo fue el de ir corriéndose de este lugar asignado de “control social”, 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 (Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social) acompañaron y/o propiciaron estos procesos que se dieron en los territorios educativos, con aportes teóricos, producción de documentos y circulares.

A partir de la puesta en práctica de la nueva Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial N° 13.688, surge en el año 2008, una nueva reconstrucción del quehacer de los Trabajadores Sociales que se desempeñan en las instituciones educativas. Se busca que esté centrado en el trabajo relacionado con la inclusión, 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, relacionado 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 en redes sociales.

Otros cambios que se produjeron en la legislación de derechos como las Leyes de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 y la ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de la provincia de Buenos Aires N° 13.298, favorecieron las modificaciones en la labor dentro de las escuelas.

En concordancia con lo planteado en esta tesis, una de las entrevistadas manifiesta "Al principio era el O.S. el único/a actor de la escuela que era el responsable de que ese niño concurriera a la escuela, de acercarse a la familia y ver que estaba pasando y mas que nada como un agente de control, hasta que poco a poco fueron cambiando las practica y luego la legislación que hizo que esto fuera una responsabilidad de todos, compartida tanto de los padres, de los docentes y del mismo chico cuando ya tiene algunos años."⁶³

⁶³ Entrevista realizada a una Orientadora Social con 17 años de antigüedad.

La Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, elaboró en concordancia con el espíritu de las Leyes de Educación, y con el aporte de las leyes de Promoción y Protección de derechos, la disposición N° 76 del año 2008. Las funciones asignadas específicamente a los Trabajadores Sociales se encuentran en su artículo N° 9, a éstas se suman las que comparten como miembros del EOE. “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 socio-pedagógicos 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.
- 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 generan 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".⁶⁴

4.4. Una identidad construida desde las prácticas y afianzada por la normativa.

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

⁶⁴ DGCE de la provincia. de Bs As. Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disposición N° 76 de 2008

respecto de éstos, son otros de los campos de intervención de los Orientadores Sociales en la actualidad.

El posicionamiento actual es claro, amplio, posibilita nuevas miradas, nuevas visiones, nuevas posibilidades de intervención.

Las líneas de acción del marco normativo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social son coincidentes con las propuestas de “Abordaje desde la singularidad”, elaborada por la Magister en Trabajo Social Susana Cazzaniga en uno de sus escritos. En él propone correrse de las intervenciones que hablan del caso social, o del “caso tal”, cuyo marco remite a pensar en situaciones que se repiten según la problemática, y que refieren a mismas maneras de intervenir, coincidente con la concepción de objeto de intervención, mas de de un sujeto activo. La propuesta radica en un cambio de mirada hacia el sujeto con quien se interviene, como sujeto histórico, singular, poseedor de derechos, reconociendo sus capacidades para constituirse como protagonista de su propia historia, capaz de decidir sobre su presente y su futuro. Aquí se destaca la relación existente desde la Pedagogía Social, la cual habla respecto de quienes intervienen con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad como creadores de “anti-destinos”. Esto está vinculado a la manera de relacionarse con el sujeto con quien se interviene, evitando el prejuicio de juzgar su futuro, de pensar en éste como poseedor de un destino certero, de un camino único a ser recorrido que sea el resultado esperado de acuerdo a de sus condiciones sociales y culturales.

Las políticas pública se hayan en coincidencia respecto de la mirada sobre los niños y jóvenes, como protagonistas activos, proponiendo un cambio de paradigma que abandone la visión tutelar. Desde el punto de vista de la Ley Provincial de promoción y protección de derechos N° 13.298, se compromete a la

sociedad en su conjunto y específicamente a todos los educadores a la corresponsabilidad. Al respecto, una de las Orientadoras Sociales entrevistada realiza un paralelismo entre el cambio de paradigma respecto al desempeño profesional de los Orientadores Sociales y la sanción de esta Ley. “se pasó del abordaje mas individual al abordaje grupal y esto se vio.... si bien era un cambio que se venia haciendo en las prácticas, se instituyó que tenia que ser así y no tan librado a la practica que a cada O.S. le parecía conveniente para esa situación, sino que fue mas prescriptivo que debía ser desde este abordaje, especialmente a partir de la ley de promoción y protección de los derechos. Ahí habilitó el tema de la corresponsabilidad para el adentro de la escuela y para el afuera de la escuela y ahí obligo,... Complementado por la Ley de Educación provincial nueva, regulaba otro tipo de abordaje de ausentismo y abordaje de conflicto en las escuelas. Fue un marco importante desde lo legal que cambió, para mi, rotundamente el tema de las prácticas, porque como que comprometía también a otros actores, no solo al Orientador Social, a involucrarse con situaciones de vulneración de derechos, que antes como que estaba muy rotulado, muy estigmatizado en el trabajador social.”⁶⁵.

Estas afirmaciones desde el cotidiano mismo del quehacer profesional, aportan luz hacia la comprensión del cambio de posicionamiento y de la labor concreta de los Trabajadores Sociales escolares.

Retomando la letra de la Ley provincial de educación en el apartado que habla sobre Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, refiere que una de las tareas del personal de los Equipos de Orientación Escolar es la de “creadores de vínculos que humanizan la enseñanza”.

⁶⁵ Entrevista realizada a una Lic. En Trabajo Social que se desempeña en el sistema educativo desde hace 16 en años en escuelas de sectores populares.

4.4.1. ¿Como se crean vínculos que humanizan la enseñanza desde las intervenciones de los Orientadores Sociales?

Al posicionarnos en el cotidiano de la vida escolar, que un niño o niña no concurra con frecuencia a la escuela, remite a una problemática sin resolver, a un conjunto de problemas que ameritan una mirada multicausal y la búsqueda de abordajes en tal sentido. Este hecho de inasistir y alterar las rutinas que cualquier niño o niña sostiene con total normalidad, no puede pasar desapercibido por la subjetividad infantil. Debe considerarse campo de intervención del Trabajo Social y de los demás actores socio-educativos la tarea de comprender el padecimiento subjetivo que puede significar regresar al aula luego de 5, 10 o más días de no concurrencia a clases. ¿Qué sucedió en ese tiempo con el o la compañero/a de al lado? ¿Como se conformó el grupo de tareas en torno a una misma mesa? ¿Cuenta con su lugar habitual “guardado”? ¿Qué sucedió con las alianzas entre compañeros y con los grupos de juego en el recreo? ¿Alguien registró sus inasistencias? ¿Se siente bienvenido/a? ¿Como fue ese primer día de regreso a la escuela después de la ausencia?

Cuando un alumno mantiene su presencia con discontinuidad durante un año o varios años, todo el tiempo escolar está expuesto a esta incertidumbre. Si se sitúa el plano en torno al aprendizaje, la incertidumbre crece. ¿Qué sucede al regreso con relación a la tarea escolar? ¿Qué aprendizajes lograron sus compañeros y el o ella no? ¿Cómo se recupera ese tiempo perdido? .La mayoría de las veces se resuelve repitiendo de año, generando estudiantes con sobreedad, es decir niños y niñas 1, 2 o mas años mayores que su grupo de referencia.

Favorecer los vínculos que humanizan la enseñanza compromete al respeto hacia los niños, a escucharlos, a hacerlos partícipes de las decisiones que involucren su presente y su futuro, a que se respete la confidencialidad, a que se

los mantenga informados. No es otra cosa que trabajar desde la comprensión misma de que niños y jóvenes son sujetos de derechos, en el amplio sentido que lo establece la Ley de promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta el respeto por el interés superior del niño.

En este marco es posible construir una intervención al respecto, que tenga en cuenta que la educación parte de la declaración de un derecho impostergable y que el cumplimiento del mismo no puede garantizarse a través de la coerción, sino de la búsqueda de diferentes estrategias que generen corresponsabilidad, y que mantengan como premisa, que el alumno es un sujeto activo.

4.4.2. Hacia algunos desafíos que presenta el cambio de paradigma: del control de ausentismo a la inclusión educativa.

Existen dos grandes grupos de problemáticas que se identifican como obstáculos para la inclusión educativa: una es el ausentismo y otra son los niños y/o niñas que se comportan inadecuadamente en la escuela generando problemas en la convivencia escolar, saliendo de las aulas, actuando con violencia hacia sus compañeros y en ocasiones hacia los docentes.

En la primera situación, cuando los niños presentan ausentismo, se hace difícil integrarlos en el cotidiano de las rutinas escolares. Generalmente inasisten a clases por diferentes problemáticas relacionadas con las expresiones de la cuestión social y cuando regresan a la escuela, esa problemática no está resuelta. Ellos, en oportunidades se encuentran preocupados por la situación familiar que los llevo a inasistir. Son habitualmente niños presentes físicamente pero ausentes mentalmente. Deben hacer un gran esfuerzo por insertarse en el aula y en las rutinas escolares diarias.

Desde el lugar de los adultos en las escuelas, se hace dificultoso garantizar la inclusión educativa de los chicos que presentan problemas relacionados con la conducta o el comportamiento. Al generar conflictos relacionados con la convivencia, en muchas situaciones estos niños no son aceptados por el colectivo, no solo por los adultos docentes, sino por sus compañeros y las familias de estos, dado que es habitual que manifiesten agresiones, situaciones de coerción, malos tratos a sus compañeros, pérdida de tiempo de clases, salidas del aula y esto requiere que la maestra deje la clase y vaya en su búsqueda. Se genera la necesidad de que el docente centre la atención en ellos, dejando parcialmente las necesidades de los demás niños de su grupo. Como son alumnos a quienes no les es sencillo insertarse en el cotidiano del ámbito escolar, generalmente terminan presentando asistencias alternadas a clases. Por tanto si estos niños o niñas inasisten, es vivenciado por los docentes como un alivio.

Es un dato de gran importancia el que se desprende de una de las entrevistas realizadas en profundidad para el presente trabajo, en el cual una Orientadora Social expresa al hablar sobre la organización de su quehacer “En las escuelas de sectores populares el ausentismo y la disciplina o problemas vinculares (de peleas entre chicos) llevan mucho tiempo y a veces no se puede trabajar preventivamente y hacer un trabajo que ayude a una mejor convivencia o que beneficie una mejor estadía en las escuela, y estas trabajando sobre peleas, siempre sobre situaciones de conflicto con connotaciones agresivas o violentas: chicos que salen del aula, que se quieren escapar de la escuela, entonces tenes que salir corriendo con esto y no podes dedicarte mas a otras cosas”.⁶⁶

Es necesario plantear que las intervenciones respecto de la inclusión educativa no solo deben realizarse desde el Trabajo Social, sino desde la multiplicidad de actores sociales que intervienen en la vida escolar y barrial de un niño. La tarea no prevé solamente ir a buscar a su casa a quien inasiste a clases, sino que es mucho

⁶⁶ Entrevistada con 16 años de experiencia en la profesión en el sistema educativo.

más compleja. Requiere de conocer algunos de los aparentes motivos de su ausentismo, así como también armar, junto al resto de la institución escolar en principio y con los actores comunitarios, un dispositivo de abordaje y de recibida de ese estudiante que inasiste.

Una de las Trabajadoras Sociales entrevistadas, con 35 años de profesión en la docencia, recuerda como fue su camino recorrido acerca del posicionamiento como Orientadora Social respecto del ausentismo escolar. "...nunca acepté hacer control de ausentismo como control de ausentismo ...sino que trabajaba con los docentes, les preguntaba que habían hecho ellos, porque muchas veces por salir de sopetón, o para cumplir con la maestra que me decía "*che anda porque no viene*" iba a la casa de algún chico y me encontraba que la mamá me decía que la que me dijo que no viniera es la señorita porque se portó mal, o porque tiene piojos, entonces dije esto así a lo loco no hay que hacerlo. Yo voy a ir a la casa, pero primero tengo que saber que es lo que se hizo desde la escuela para poder averiguar. Estos chicos tienen hermanos, vecinos, yo siempre trabajé en sectores populares, eran todos del mismo barrio, entonces hay montones de maneras de poder vincularse con la mamá, mandándole a decir, antes no había ni celulares, ni teléfonos, ni nada por el estilo, entonces con una nota...diciéndole que *hace días que no viene, ¿le pasa algo? ¿Necesita algo de la escuela? bla, bla....* Y entonces de acuerdo a esa respuesta, sea oral o escrita, yo entonces armaba la intervención, porque sino, yo ir a una casa y que te salgan diciendo que es la maestra la que le dijo que no viniera, ...yo me sentía mal".⁶⁷

Hasta aquí algunos acercamientos hacia la labor de los Orientadores Sociales, teniendo en cuenta la construcción de su desempeño.

⁶⁷ Entrevista realizada a una Trabajadora Social jubilada, con actual desempeño como Asesora en la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, con una antigüedad de 35 años en el sistema educativo

CAPITULO 5

EL QUEHACER DE LOS TRABAJADORES SOCIALES EN EL AMBITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Este capítulo específicamente se encuentra centrado en el desempeño profesional de los Orientadores/ras Sociales del nivel primario. Se ha querido de manera intencional, resaltar la especificidad que adquiere el quehacer en este nivel de la enseñanza, constituyendo una manera propia de abordar las problemáticas dado no solo por la edad de los alumnos, sino por la identidad que asume la conformación de los equipos de trabajo. No es igual el armado de estos con las maestras, quienes concurren a diario a la institución y pasan muchas horas semanales con los alumnos, que con Profesores del nivel secundario que comparten menos horas por semana con cada grupo de estudiantes, por solo brindar un ejemplo. Si bien las misiones y funciones de los EOE y particularmente de los OS responden a la misma normativa, en los territorios escolares del nivel primario adquieren una identidad propia, al igual que en los otros niveles.

En el presente trabajo se ha tomado como antecedente, una Tesis de Maestría de FLACSO, de la autora Helena Munin, denominada “La Dirección de Psicología: El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo”, que data del año 1991. El mismo plantea el lugar del personal de la Dirección de Psicología, con relación al personal de la Dirección de primaria, concretamente haciendo hincapié en la convivencia dentro de las escuelas. Se destaca el registro y reflexión acerca del camino de construcción de la labor de los miembros de los entonces llamados Gabinetes Psicopedagógicos, en correspondencia con los paradigmas vigentes en la época, dado que el trabajo compromete desde los inicios de la Rama en 1948 hasta el año 1991.

Es de destacar como aun en estos días cuentan con plena vigencia, aspectos desarrollados por la autora. Entre ellos se destaca especialmente la impronta que parece haber tenido siempre esta Dirección: el deber explicar acerca de la labor en cuanto al desempeño de cada uno de los integrantes del Equipo y de su conjunto, la necesidad de trabajar con los supuestos institucionales y los roles asignados en el imaginario escolar, la construcción “a pulmón” del lugar del equipo en cada institución. Muestra de esto lo representa el capítulo 4 del trabajo de la Mg. Munin, en el cual esta autora realiza una tipología sobre las diferentes modalidades que asume el “Gabinete” en las escuelas y que aún hoy se pueden visualizar a pesar de haber transcurrido más de 20 años desde la escritura del trabajo. Esta tipología la construye la autora, acerca del lugar que ocupan los equipos en las instituciones, de acuerdo a la modalidad de intervención. A saber:

- El gabinete como grupo asesor: ubica al equipo de trabajo en un lugar de continua interacción institucional. Cuando la autora describe esta modalidad en su trabajo, la contextualiza en instituciones en las cuales el gabinete cuenta con un lugar de importancia para el equipo directivo, al cual se lo consulta, se interactúa, se toma en cuenta el posicionamiento del mismo para las decisiones institucionales. Para que esto ocurra debe existir esta legitimación de la tarea por parte de la conducción institucional y una buena comunicación con el resto de los docentes, personal no docente y familias.
- El gabinete de atención reducida: esta modalidad de intervención remite a una manera de hacer frente a la tarea y que contempla la atención en el espacio donde el equipo desempeña muchas de sus funciones y que se denominó históricamente “gabinete”. Este trabajo está relacionado con la respuesta a necesidades de grupos reducidos, que remite a una tarea mas

ligada a la asistencia. “Las actividades que desarrollan son principalmente de atención directa: visitas de la Asistente Social a los alumnos en tratamiento, diagnóstico y derivación de los problemas de aprendizaje y grupos de recuperación en contraturno. Otra tarea de atención directa es el trabajo en grupos (con los grados) por problemas de disciplina y agresión. Las tareas de prevención son mínimas...”⁶⁸.

- El gabinete de actividad directa masiva: hace referencia a la atención del equipo a grupos numerosos, como fue el caso de los grados “A”, donde se agrupaba a los niños con mayores dificultades pedagógicas, o de otras tareas ligadas a la asistencia como puede ser el comedor escolar. “Las tareas que realizan son mayoritariamente de atención directa de problemas sociales y de salud, de problemas psicopedagógicos, y pedagógicos. Esta atención tiene la característica de ser masiva”⁶⁹

Otro trabajo de gran aporte, es la tesis de licenciatura de los autores Corrosa, López y Monticelli⁷⁰. Esta toma la tipología descrita por Munin, y la acerca a las características del trabajo de los Orientadores Sociales en las instituciones, avanzando en otros aspectos. Toma como partida el lugar de los EOE como *grupo asesor*, realizando un paralelismo con la labor de los Trabajadores Sociales que realizan su quehacer profesional desde su involucramiento en el Proyecto educativo Institucional. Respecto a las otras dos tipologías, ubica a quienes desarrollan su labor desde un lugar de proveedores de bienes y servicios, más ligado a las formas tradicionales del Trabajo Social, que por otra parte responden al “rol” esperado para los O.S. en escuelas tradicionales.

⁶⁸ Munin, Helena. Ob. Cit.

⁶⁹ Munin, Helena. Ob. Cit.

⁷⁰ Publicada en el año 2006.

En este trabajo se han tenido en cuenta, como aportes de gran relevancia para comprender el quehacer de los Trabajadores Sociales escolares, estos dos trabajos mencionados. Se considera que ambos son representativos de un momento de la Dirección de Psicología, correspondiente con otros paradigmas. Sin embargo, como se mencionara en otros apartados, aún conviven viejas y nuevas prácticas dentro de la escuelas, por tanto aun se pueden identificar algunas prácticas de colegas que realizan su trabajo desde alguno de estos tipos descriptos.

De la propia trayectoria de la profesión en escuelas públicas, se ha propuesto en este texto, una modalidad de agrupar la tarea, que responde en principio, al desempeño de la profesión en escuelas de nivel primario. En segundo lugar a la relación que se establece con los sujetos de la intervención, que responde de alguna manera, a una división tradicional del trabajo social, pero no por eso desactualizada, sino mas bien “resignificada” desde las prácticas cotidianas de Trabajo Social en instituciones escolares.

Respecto a la utilización de categorías de organización laboral en relación a la tarea desde las escuelas, es que surge como búsqueda una posible manera de agruparlas. A continuación se detallan las tareas del Trabajo Social en las instituciones escolares del nivel primario, teniendo en cuenta la relación con los otros actores sociales y escolares que conforman el campo educativo.

El desempeño de los Orientadores Sociales en Escuelas Públicas Primarias podría organizarse en las siguientes categorías.

- Abordaje individual: con alumnas/os, miembros de las familias, con las/os docentes.

- Trabajo grupal: con alumnas/os, madres, padres u otros referentes afectivos, con docentes.
- Intervenciones en relación con la comunidad: instituciones, vecinos, referentes territoriales del ámbito barrial, distrital, regional.
- Análisis e intervención institucional: la vida de la escuela hacia adentro.

Se ha elaborado una breve descripción de cada una de ellas, resaltando la tarea concreta de INCLUIR EDUCATIVAMENTE, tema central de este trabajo.

5.1 Abordaje individual.

El abordaje individual intenta no remitir a lo expresado en apartados anteriores acerca de la consideración de los mismos como “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 O.S. 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 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 esta directamente relacionada con el lugar de lo escolar en el núcleo familiar, lo que debe ser visualizado por el Orientador Social y su equipo, 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.

Por otro lado 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 en el ámbito escolar. 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.

El trabajo con el cotidiano de las familias es de suma importancia en este punto, se hace necesario no naturalizar determinadas situaciones o no dar por obvio que todos tienen en su hogar una mesa y sillas para trabajar. En este punto el conocimiento de la vivienda, del territorio barrial en el que esta inserta, son de insumos necesarios para poder tomar conocimiento de la realidad de esa familia y así poder realizar intervenciones precisas en el marco de la realidad socio familiar.

Respecto de las *intervenciones individuales con la 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.

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 sobreedad. 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.

- Orientación y/o intervención con las familias de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Otras problemáticas de carácter socio- educativo son campo de intervención del Trabajo Social en conjunto con el Equipo Orientador, ellas son entre otras:

niños que presentan alguna discapacidad mental y/o física, situaciones de violencia familiar, problemas de adaptación escolar de los niños, problemas de conducta en la escuela, conflictos grupales en el aula y fuera de la escuela, necesidad de orientar y/o tramitar ingresos económicos como pensiones, otros problemas de salud de los alumnos, niños alejados provisoriamente de sus familias que requieran una medida de protección como guardas, tenencias, medidas de abrigo; problemas relacionados con el derecho a la vivienda.

- **Entrevistas de carácter espontáneo:**

Cuando las familias u otros referentes consultan sin haber sido citados por el EOE y alguno de los miembros del equipo realiza una entrevista para conocer su demanda.

- **Entrevistas con alguna docente:**

Ante demandas de las docentes, en caso de identificar algún niño o niña que presenta dificultades o cuando algún miembro del EOE identifica problemáticas, se realizan instancias de encuentro más formales en las cuales los miembros del EOE recaban información con las/os maestras/os o profesores.

- **Demanda diaria:** trabajo con los emergentes.

En esta actividad se encuentran comprendidas situaciones de niños con problemas de conducta, niños que presentan algún problema de salud pasajero o que hayan padecido un accidente en la escuela, consulta de las docentes ante una realidad familiar, niños y niñas que reingresan a la escuela luego de días de ausencia, situaciones a atender que surgen del cotidiano de la escuela, entre otras. Este apartado se refiere principalmente a la tarea que se encuentra por fuera de la agenda de trabajo y que irrumpe a diario, ocupando una parte importante del horario laboral.

- **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 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. Carballada 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 cotidianidad. El lugar simbólico, que ocupa cada habitante de la vivienda se expresa en ese discurso que se muestra en un lenguaje propio y singular”⁷¹. 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.

La herramienta metodológica utilizada en estas intervenciones, es principalmente la entrevista, con cualquiera de sus características (estructurada, semi-estructurada, dirigida). Lo que se persigue es establecer un vínculo con las personas involucradas, lograr que puedan relatar situaciones y brindar datos que sirvan como insumo de trabajo para la comprensión de la realidad y la creación de estrategias de intervención. En este punto también se destacan las orientaciones que se brindan a modo de intervención y el intercambio que deberá ir dirigido a reflexionar sobre la situación abordada. Otra herramienta fundamental y que complementa a la entrevista es la observación, a través de la cual se pueden inferir y conocer rasgos de las personas y de las viviendas desde un lenguaje no verbal.

⁷¹ Carballada, Alfredo. “La intervención del Trabajo Social en el campo de la Salud Mental. Algunos interrogantes y perspectivas”. Revista Margen N°65. Buenos Aires Argentina. Julio de 2012.

5.2. Abordaje grupal.

5.2.1. Lo social en la escuela: algunos antecedentes.

De la revisión de documentos en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, se ha encontrado un material escrito que puede considerarse un hallazgo histórico.

A lo largo de la existencia de la Dirección de Psicología, se asoció el trabajo social escolar con los abordajes individuales, con los denominados “casos sociales”. Este dato, no solo se infiere de la propia experiencia, sino que fue corroborado mediante las entrevistas en profundidad realizadas a colegas. En confrontación con esta afirmación, se ha hallado un documento de producción de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, el N°13 del año 1986, denominado “Lo social en la escuela” el cual describe el “rol” de los Trabajadores Sociales en las escuelas, afirmando que su espacio está claramente perfilado, en la implementación de toda ACCION SOCIAL, planificada, que requiera una específica inserción en la vida cotidiana, como es la desarrollada en la ESCUELA” Este documento afirma que la “unidad de intervención” del trabajo social escolar es *el grupo*, expresándolo así: “Siendo el campo específico del Servicio Social el psico-social, su unidad de trabajo es el grupo. ¿Dónde desarrolla el Asistente Social Escolar su tarea? Distinguimos 5 ámbitos:

- 1- El educando y su red vincular escolar (el grupo áulico y los subgrupos)
- 2- Los grupos institucionales (en todos sus niveles)
- 3- El grupo familiar
- 4- La institución como totalidad.

5- La comunidad. ".⁷²

Este hallazgo es novedoso y se puede evaluar que no ha tenido un alto impacto en la comunidad escolar, dado que no ha modificado la manera de abordar la tarea. Aun en nuestros días, existen dificultades para apropiarse de la modalidad grupal como campo de intervención de los Orientadores Sociales, es un proceso que está en construcción. Por tanto se quiere destacar que si la normativa no se encuentra acompañada de otras instancias como la revisión de las prácticas, las orientaciones desde la supervisión, los procesos colectivos que propongan y realicen cambios en las prácticas profesionales, no es suficiente para que los cambios se generen y sostengan.

5.2.2. Hacia una noción de grupo como sujeto colectivo en la intervención desde el trabajo social escolar.

En el presente trabajo se delimita al trabajo grupal desde la identificación de un grupo no masivo, con cierta estabilidad como lo son los grupos áulicos, los grupos de docentes de una misma escuela, de un mismo turno o de grados paralelos, los grupos familiares y referentes afectivos. Por tanto las intervenciones del Trabajo Social escolar se podrían agrupar en:

- *Trabajo áulico.*

Allí se abordan diferentes temáticas referentes a los derechos de los niños, salud, cuidado del cuerpo, del medio ambiente, convivencia, orientación para la educación y el trabajo, educación sexual integral, entre otros. Este tipo de intervenciones grupales son utilizadas también en situaciones de vulnerabilidad

⁷² Dirección General de Escuelas y Cultura. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar: Circular N° 13 año 1986. "Lo social en la escuela".

educativa, ausentismo de alumnos o dificultades vinculares, que podrían generar la deserción escolar.

- *Coordinación de grupos de docentes.*

Es el trabajo que se realiza en capacitaciones o reuniones de perfeccionamiento y reflexión institucional, coordinando el encuentro o alguna instancia del mismo, aportando a la reflexión de temáticas sociales y de incumbencia del Trabajo Social.

- *Coordinación de grupos de padres y referentes familiares de los alumnos.*

Esta labor se desempeña cuando se convoca a las familias para alguna reunión sobre temas de interés, generalmente se utiliza la modalidad de taller, para que el espacio sea rico en intercambio.

Los instrumentos metodológicos utilizados en este tipo de intervenciones son principalmente la observación, registro y las técnicas de participación grupal. Las temáticas abordadas 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.

5.3. Intervenciones en relación con la comunidad.

Cada escuela esta 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. El Dr. Carballeda afirma que las intervenciones en espacios microsociales (barrios), 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 microsocioal implica una mirada de lo local y una búsqueda de singularidad del escenario de acuerdo con sus propias características y su relación con lo macrosocioal”⁷³

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 microsocioal.

“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.”⁷⁴

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.

Algunos de los abordajes en torno a la comunidad se pueden ubicar en dos grandes grupos: hacia el interior del mismo sistema educativo, relacionado con otros niveles y/o modalidades, y hacia afuera del sistema, relacionado con otras instituciones comunitarias.

⁷³ Carballeda, Alfredo. “La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales”. Ed. Paidós. 2º reimpresión año 2005.

⁷⁴ Carballeda, Alfredo. Ob. cit. Revista Margen N°65. Buenos Aires Argentina. Julio de 2012.

5.3.1. Articulación entre niveles educativos:

Esta tarea se propone el objetivo de propiciar una favorable inserción de los alumnos en el nivel educativo siguiente, pudiendo ver las trayectorias escolares como únicas en la historia de los niños y no con un principio y un fin en cada nivel.

“La articulación entre distintas instituciones y entre los diferentes niveles y ciclos permite dar coherencia y unidad al sistema educativo. La construcción de la articulación implica pensar simultáneamente en la unidad y la diversidad del sistema educativo. La cuestión de la articulación, puede ser considerada desde dos perspectivas: una funcional y otra individual. Desde la primera, la cuestión de la articulación se refiere al mantenimiento de la función específica de cada uno de los niveles educativos, integrándola dentro de una unidad mayor: el sistema educativo dentro de su conjunto. La segunda es la perspectiva del alumno, el proceso de aprendizaje de una persona, mantiene una continuidad vital a la cual el sistema escolar le impone “cortes”.

La articulación desde esta perspectiva responde a la necesidad de que la lógica institucional no conspire contra el proceso de aprendizaje de cada alumno”.⁷⁵

Cada escuela en interrelación con las otras, son las responsables de la construcción real de la articulación entre los niveles educativos, pudiendo o no establecer acuerdos para respetar este doble papel que plantea el texto: la articulación funcional que compromete la función específica de cada nivel y la individual que mantiene la mirada en cada estudiante en particular y hace que la articulación no quede en el plano de la mera enunciación verbal.

⁷⁵ www.portal.educ.ar. “La articulación construcción de puentes” La articulación inter niveles un compromiso institucional.

5.3.2. Hacia el exterior del sistema educativo: relación con la comunidad:

- Trabajo en redes sociales e interinstitucionales: esta modalidad de intervención, ha resonado en las escuelas desde mediados de los años 90, se han tomado los aportes que en Argentina ha realizado la Licenciada en Ciencias de la Educación, Elina Dabas y su equipo de FUNDARED. A nivel internacional también se destaca el Médico Psiquiatra Carlos Sluzki. Todos estos trabajadores del ámbito de la salud, han sabido potenciar los efectos de los tratamientos desde este campo, articulando, comprometiendo, comprendiendo a otros sectores de los cuales los niños y jóvenes son parte en su vida cotidiana, como la familia, las escuelas, las organizaciones deportivas, culturales, y otras.

La Lic. Dabas habla de la noción de red social como la que “implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización tal como la escuela, el hospital, el centro de comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potenciación de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos.”⁷⁶

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. “Las relaciones que se constituyen a través de los lazos sociales tienen un sentido integrador, organizador y simbólico”⁷⁷. En algunos

⁷⁶ Dabas, Elina. “Redes sociales, familias y escuela” Ed. Paidós. 1ª edición año 1998.

⁷⁷ Carballada Alfredo “La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales”. Editorial Paidós, Tramas Sociales. 2ª edición, Buenos Aires año 2005.

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.

En variadas oportunidades, las familias no 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 del barrio, 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."⁷⁸

Otra temáticas del interés de las comunidades territoriales son propicias de ser abordadas bajo la modalidad de redes sociales, en torno a la prevención o participación en el abordaje de problemáticas o inquietudes de la comunidad o de un sector de la misma. Para la búsqueda de una resolución relacionada con la

⁷⁸ Carballada, Alfredo. Ob.cit.

problemática de la basura en el barrio, del tránsito, de la transitabilidad, de los accesos al barrio, del agua potable, entre otros.

- Gestión de recursos comunitarios esta tarea se realiza con el objeto de mejorar las instancias de aprendizaje de los alumnos, tales como salidas educativas, tramitación de insumos como vestimenta, guardapolvos, elementos pedagógicos; subsidios y otros recursos de apoyo económico a fin de trabajar para que los alumnos puedan obtener los elementos necesarios como útiles, libros y vestimenta adecuada para su inclusión como estudiantes.

Esta manera de gestión, también es utilizada en las comunidades donde existe trabajo en redes sociales, solicitando los recursos en nombre de la red. Generalmente comprometen el bienestar de mayor número de personas y cuentan con la fortaleza de involucrar a varias instituciones. Cuando se tramitan insumos para el barrio, el impacto se traduce generalmente en una mejora en aspectos cuantitativos, y cualitativos. Válido es el ejemplo de la tramitación de tanques o canillas comunitarias.

5.4. Análisis e intervención institucional.

“La intervención en lo social tiene un ámbito espacial que va siendo definido según la singularidad de cada circunstancia, problema, demanda desde donde esta se construye. Ese espacio, lugar en que la intervención se desarrolla, toma la forma de “escenario”. Los escenarios institucionales de intervención, pueden ser entendidos como territorio. Los escenarios de la intervención en lo social se hallan dentro de diferentes territorios que los contienen y son atravesados por disímiles formas de inscripción de los problemas sociales. Es en el territorio donde se construye la identidad y la pertenencia como forma de cohesión social. Pero, también muestra la carga simbólica de la zona como lugar de ejercicio

de poder. Desde este aspecto surge la noción de territorialidad, como la de un espacio apropiado por un grupo social específico. El territorio se asocia a la idea de lugar como una construcción elaborada desde reciprocidades e intercambios, en definitiva desde lo relacional. Por otra parte, es en el territorio donde se construye la identidad, desde su constitución como un universo de valores que un sujeto comparte e intercambia con su comunidad de pertenencia. Las inscripciones, en tanto marcas objetivas y subjetivas de éstos pueden ser analizadas desde diferentes expresiones de las “cartografías sociales”.⁷⁹

Los Orientadores Sociales, conjuntamente con sus compañeros del equipo Orientador, son parte importante en este mirar a la institución para conocerla en profundidad, para 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 muestran 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 carteleros; 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 primordial.

El aspecto vincular es de suma importancia y llevarlo al plano de lo consciente un trabajo arduo. “El accionar conjunto implica asumir el compromiso

⁷⁹ Carballada. Alfredo. Margen N° 65. Ob, Cit.

que, cada agente educativo, desde su rol específico debe cumplir, pero también el reconocimiento del otro, que va más allá del cargo que cada uno tiene en la institución. Las asimetrías en las jerarquías muchas veces comprometen el accionar conjunto; la puja de poderes, que en toda institución ocurre, el sistema piramidal, puede llegar a entorpecer la construcción de acuerdos y la interacción entre los participantes. El ejercicio del poder puede llevar a logros positivos o negativos dentro de la Institución Educativa; si el mismo es ejercido en forma autoritaria, sin el debido respeto por el otro, surgirán inconvenientes, muchas veces insalvables. La conducción de una institución requiere del pleno ejercicio democrático que posibilitará la activa participación de todos sus miembros. Reconocer el valor de los aportes que cada uno realiza, sostener el compromiso asumido más allá de los cargos, respetar las opiniones, construir en el encuentro con el otro, se transforman en prioridades a la hora de brindar soluciones a problemáticas que afectan a todos”⁸⁰.

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.

- **Participación activa en el armado del Diagnóstico Participativo de la Institución.**

Cada año, junto a docentes, personal auxiliar, familias y comunidad, se realiza el armado y revisión del estado de situación de la institución y de su

⁸⁰ D.G.CyE. “Circula Conjunta N° 1” Sobre Reuniones de Equipo Escolar Básico. Junio 2008

relación con el entorno. En este punto la mirada desde lo social es fundamental para que cada escuela pueda revisar sus prácticas de inclusión educativa y social.

Esta actividad compromete a todo el personal de las instituciones y está pautada por la Circular Conjunta N°1 de la D.G.C.yE. La misma afirma que el diagnóstico participativo “Es un proceso complejo que, además de evidenciar problemas, necesidades, y su magnitud, hace referencia a las causas y consecuencias que producen, identificando los recursos disponibles y propiciando la comprensión del contexto social, político, económico y cultural donde se implementa el diagnóstico”.

Haciendo referencia a quienes participan, “Al diagnóstico no lo hace una persona, es una construcción colectiva. Es prácticamente imposible que un sujeto conozca toda una institución, por su complejidad, ya que no todos perciben lo mismo, aunque compartan marcos teóricos- referenciales. De ahí la importancia de la comunicación, qué comunicamos, cómo comunicamos y cómo se socializa la información reconstruida con los actores participantes. El diagnóstico consiste en comprender para luego tomar decisiones para el mejoramiento de las prácticas institucionales.”⁸¹

- **Participación activa en el diseño e implementación del Proyecto Institucional.**

En base a los aportes del diagnóstico participativo, de los diagnósticos áulicos y otros aportes, se construye el Proyecto Institucional con la participación de todos los docentes. “El diagnóstico participativo cobra sentido dentro de una lógica de planificación estratégica, la cual tiende al desarrollo integral de la calidad

⁸¹ D.G.C.yE. “Comunicación conjunta N°1 “Diagnóstico participativo”. Año 2010.

de vida de una población determinada, a partir de la construcción democrática y ciudadana.”⁸²

Este 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.

Es necesaria la permanente interacción entre el proyecto institucional y el estado de situación. “Dentro del proceso de planificación, el diagnóstico participativo permite conocer la situación actual de forma sistemática (analizar la situación inicial, comprender los escenarios, los límites y las relaciones políticas, ideológicas y económicas) e hipotetizar la situación futura de no mediar acciones que modifiquen la situación actual. Entonces, se trata de pensar en líneas de acción que nos vayan abriendo un camino para revertir las realidades negativas y fortalecer las realidades positivas, que pensadas en conjunto nos lleven a delinear una idea proyecto que permita transformar las situaciones de la comunidad educativa desde varios aspectos de forma simultánea”⁸³.

- **Trabajo institucional de reflexión.**

Estos encuentros son con el equipo directivo, con el equipo docente, propiciando el diálogo y la reflexión sobre temáticas como la inclusión, la cultura escolar, la mirada del barrio, la mirada sobre la niñez- adolescencia, las representaciones sociales sobre ser alumno, ser docente. Estas jornadas se encuentran establecidas por calendario escolar establecido por la Dirección General de Cultura y Educación, aunque en algunas oportunidades, ante la gran necesidad

⁸² D.G.CyE . “Comunicación conjunta N°1” .2010. Ob. Cit.

⁸³ D.G.C.yE. “Comunicación Conjunta N°1” .2010. ob.cit

de encuentro, de reflexión y de evaluación sobre la marcha institucional, se utilizan espacios recreados, desestructurados como lo son los días de lluvia, de extremo frío o los días en los que por motivos de problemas edilicios se deben suspender las clases.

- **Reuniones de Equipo de Orientación.**

Son reuniones que se realizan a modo de compromiso y evaluación de los abordajes de cada miembro del equipo y para repensar las estrategias de intervención y la tarea en si. Se organiza la agenda de trabajo y se evalúan las intervenciones.

- **Reuniones de Equipo Escolar Básico.**

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. Se deben realizar periódicamente, la normativa indica una vez por mes. ...” Apunta a la necesaria participación activa de todos los involucrados en un hecho, a la comunicación fluida, al compromiso desde el rol que cada uno asume, a la revalorización de los saberes que se poseen, a la escucha respetuosa del otro, al accionar conjunto, al reconocimiento del otro como agente capaz de intervenir modificando situaciones que afectan al conjunto.”

“Los tiempos que transitamos exigen nuevas respuestas, pero difícilmente éstas puedan construirse sino es a través de la reflexión compartida, en interacción constante con los otros. A eso Sandra Nicastro lo denomina “intertextualidad”, vale decir el entramado y entrecruzamiento de textos conocidos por unos y otros;

saberes que hacen a las trayectorias laborales que cada uno pone en juego; las historias personales, las culturas, así como los nuevos significados y sentidos que se van construyendo en el encuentro con el otro. Hoy resultaría impensable abordar situaciones complejas desde una sola mirada, desde la mirada especialista del paradigma único que nos permite una intervención acotada, que no nos permite pensar en términos más globales, más institucionales, más comunitarios”.⁸⁴

Estas reuniones permiten democratizar los saberes y los quehaceres, valorando los de todos y cada uno, desprendiendo a los EOE de la mirada del “especialista”, que durante tantos años marcó las intervenciones desde ese lugar. Estas reuniones habilitan a pensar las prácticas de todos y a proponer maneras diferentes de abordarlas, a planificar para el conjunto del aula, más allá de las situaciones de vulnerabilidad singulares, a pensar al grupo de alumnos como tal, en una interacción permanente entre niños y con el adulto que acompaña, guía e interviene en sus aprendizajes.

- Reuniones con los Directivos.

Son a través de las cuales la conducción institucional solicita intervenciones dentro de las incumbencias de los EOE, solicita asesoramiento específico, se planifican intervenciones y modos de llevarlas a cabo. También se intercambia sobre la vida institucional, sobre situaciones particulares de alumnos, familias o docentes y sobre relaciones con la comunidad.

Dentro de estas tareas que hacen al cotidiano de los O.S., no es de menor importancia el aspecto vincular, como cada uno va tejiendo las redes relacionales hacia el interior de la escuela. Las alianzas que va pudiendo establecer con quienes

⁸⁴ D.G.C.y E. “Circula Conjunta N° 1” Sobre Reuniones de Equipo Escolar Básico. Junio 2008

se sumen a la mirada de la inclusión y el trabajo que se desprenda de aquellas intervenciones en las cuales los obstáculos se encuentran en el mismo ámbito institucional. Poder visualizar los diferentes estilos de gestiones escolares expulsivas, rígidas, democráticas, paternalistas. Poder ubicarse en un lugar de habilitación de la práctica como miembro del Equipo de Orientación, es tarea que no siempre está garantizada en el trabajo institucional y que lleva tiempo lograrlo.

- **Otras instancias en las tareas del O.S:**

- *Reuniones de supervisión con la Inspectora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.*

- *Reuniones de intercambio y capacitación con otros EOE.*

5.5 Un caso testigo acerca de la inclusión educativa: Proyecto de grupo acelerador.

Una de las grandes preocupaciones del Trabajo Social en el ámbito educativo, ha sido y es la sobreedad. Se entiende por la misma, la existencia de niñas, niños y jóvenes dentro del sistema educativo que cuentan con una edad de 1, 2 o más años que la correspondiente para el grado/año que cursan. La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires define a la tasa de sobreedad como "... la proporción de alumnos de educación común cuyas edades están por encima de las esperadas teóricamente para el año que están cursando"⁸⁵.

⁸⁵ Dirección Provincial de Planeamiento y Dirección de Información y Estadísticas. Documento expuesto en la página www.abc.gov.ar. "Tasas de sobreedad años 2003 al 2008". Dirección General de Cultura y Educación.

Este desfasaje, puede deberse al ingreso tardío en el ámbito escolar o a la repitencia escolar causada por múltiples factores, uno de los cuales es el ausentismo y la deserción. “Analizando datos generales es posible observar que en 2º año del primer ciclo, un promedio de más del 10% de los alumnos alcanza ya un año de sobre-edad producto de las repitencias en primer año y del ingreso tardío al sistema escolar. Si se analizan datos de 3º año, se advierte que esta tendencia se sostiene y aumenta: más del 6% de los alumnos tiene al llegar a 3º dos o más años de sobre-edad”...

“Del relevamiento realizado entre maestros y Equipos de Orientación Escolar en las reuniones de trabajo concretadas sabemos que algunos de los niños que tienen dos o más años de sobre-edad en 3º no han concluido su proceso de alfabetización después de cinco o más años de permanencia en la institución; en general se los considera en sus escuelas como alumnos que tienen “problemas de conducta” y/o que cuentan con escasa apoyatura familiar para sostener la escolaridad y con altos porcentajes de inasistencia.”⁸⁶

Con relación a esta gran preocupación, es que en el año 2006, durante la gestión de la Dra. Adriana Puiggrós, como Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, estando a cargo de la entonces Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar⁸⁷, la Lic. Patricia Garavaglia y siendo asesora de la Dirección de Educación Primaria la Prof. Mirta Torres⁸⁸, es que se proyectan e implementan los llamados “Grupos de aceleración” en todo el territorio provincial. Este fue un proyecto que se realizó en conjunto entre las Direcciones del Nivel Primario y Psicología.

Uno de los principales propósitos radicó en la necesidad de disminuir la sobreedad de los alumnos de primer ciclo de la escuela primaria, dado que “Como

⁸⁶ Proyecto “Propuesta pedagógica para alumnos con sobreedad en 3er año”. Dirección de Psicología y ASE y Dirección de Primaria”. Año 2006.

⁸⁷ Actualmente Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

⁸⁸ La Profesora Mirta Torres es quien en el siguiente mandato fuera Directora de Educación Primaria y en cuya gestión se realizara la modificación de la propuesta curricular para toda la provincia de Buenos Aires.

sabemos, los niños que en 3° año tienen 10 ó más años de edad, se hallan en riesgo de no concluir la EPB o de no continuar en los niveles siguientes de la enseñanza”⁸⁹.

El mencionado proyecto de aceleración, consistió en brindar mayor cantidad y mejores aprendizajes a los niños y niñas con sobriedad del primer ciclo de nivel primario. Estos alumnos concurrían a clases con su grupo en un turno (mañana o tarde), en el contraturno de su grado/año de origen, asistían con otros niños provenientes de diferentes secciones e incluso de diferentes escuelas de la zona, tomando clases con una maestra “aceleradora”. Lo que se pretendía era brindarles mayor escolarización y acercamiento a instancias de aprendizaje, como una manera de “acelerar” estos procesos, sumando mayor cantidad de tiempo en la escuela.

Estos grupos de aceleración funcionaron en escuelas que contaran con espacio físico en alguno de los turnos (un aula libre). La cantidad de alumnos recomendada era no mayor a 15 niños. Además del tiempo de clases con su maestra aceleradora, se les brindaban aprendizajes en las áreas de Educación Física y Educación Artística.

Los EOE, contaban con un papel primordial de acompañamiento en los aprendizajes de estos niños: desde la selección de los participantes en conjunto con los equipos directivos, hasta el acompañamiento en las trayectorias escolares, debiendo intervenir prioritariamente ante la falta de garantía de la asistencia a clases con continuidad.

⁸⁹ Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Proyecto “Propuestas pedagógicas para alumnos con sobre-edad en 3er año” Dirección de Psicología y ASE y Dirección de Primaria. Año 2006.

En el documento de trabajo que ambas direcciones redactaron de común acuerdo, se establecían las funciones e incumbencias de cada miembro del EOE. Las incumbencias del Orientador Social se transcriben a continuación:

- Entrevista individual y grupalmente a las familias para convenir la inclusión de los alumnos en el Proyecto.
- Interviene sosteniendo con diversas estrategias la asistencia del alumno en ambos turnos.
- Establece acuerdos con la familia u otros adultos referentes para lograr la permanencia de los alumnos en el Proyecto.
- Realiza con el alumno acuerdos puntuales de corta o larga duración
- Participa en la reconstrucción de la historia escolar y familiar del alumno – recuperación del legajo pedagógico, informes orales y escritos de los docentes, datos de la historia de vida del alumno, su familia y la comunidad a la que pertenece, entre otros insumos.
- Orienta y asesora a docentes, familia y alumno en relación con la información obtenida de las fuentes anteriormente citadas.
- Favorece el sostenimiento de los acuerdos establecidos al inicio del Proyecto –con las familias y los alumnos- teniendo en cuenta la singularidad de cada situación y previendo la reformulación de los mismos en función de esas singularidades y ajusta los acuerdos tantas veces como sea necesario.
- Planifica las reuniones del Equipo Escolar Básico (REEB), inter e intrainstitucionales según cronograma prefijado y agenda de problemas
- Participa en las REEB, inter e intrainstitucionales según cronograma prefijado.
- Participa en la elaboración de las diferentes instancias de evaluación.
- Participa en la evaluación de los alumnos y del Proyecto.

También junto a la figura del asistente técnico zonal, quien era encargado del asesoramiento pedagógico didáctico y de colaborar con la maestra en la puesta en marcha del proyecto, debía.

- Organizar junto con el Asistente Técnico zonal, la comunicación a las familias para:

- Presentar la organización del contra-turno y
- Acordar modos de asegurar conjuntamente la asistencia de los alumnos al mismo.

- Intervenir en el grupo en diversas actividades de integración grupal acordadas con el OE y el Asistente Técnico zonal como lo pueden ser la co-coordinación de situaciones de enseñanza en clase o el desarrollo de alguna propuesta de trabajo individual o en pequeño grupo.

Este proyecto mantuvo una duración de dos años aproximadamente, y por razones de prioridades en la gestión educativa siguiente, se vio interrumpido. Constituyó una apuesta fuerte para hacer frente a la sobreedad y los problemas derivados de la misma.

Se podría explicar que la culminación del proyecto de aceleración, se debió según datos ofrecidos en la Gestión central, al bajo impacto cuantitativo, relacionado con la matrícula atendida, con los resultados dispares obtenidos en los diferentes distritos de la provincia, y el gran costo económico del mismo. En segundo término, desde una mirada personal, se destaca que durante la puesta en marcha de este, se realizó el cambio de rumbo en los lineamientos curriculares, constituyéndose en marco teórico de referencia. De aplicarse los mismos, debería mejorar la propuesta pedagógica, y en los primeros años de aplicación del mismo decrecer las tasas de sobreedad y deserción escolar. Esta situación, por el momento

no ha sido revertida, dado que las tasas de repitencia y sobreedad, no cuentan con mayores modificaciones que en el año 2006.

CONCLUSIONES.

La presente tesis parte de la certeza de afirmar a la educación como derecho. Tomando la declaración de la obligatoriedad escolar desde antes de la ley N° 1420, hasta nuestros días, se ha abordado un tema de gran importancia en las escuelas públicas primarias como lo es el ausentismo escolar, el cual se encuentra en relación directa con este concepto. A través de la recorrida histórica por el concepto de obligatoriedad, se aborda otro más actual como es el de inclusión educativa. Es posible conocer la transición entre estos dos términos, y visualizar esta problemática del ausentismo escolar desde estos dos paradigmas diferentes. El primero coloca al estudiante y su familia en la responsabilidad casi exclusiva de la garantía de la escolarización. El de inclusión educativa compromete a todos los actores socio educativos que intervienen en el proceso de escolarización y de aprendizaje: el Estado como garante de las políticas públicas tendientes a la inclusión, la escuela y sus docentes desde las prácticas pedagógicas y sociales que posibiliten o no dicha inclusión, las familias y los alumnos como co-responsables de la concurrencia a clases y la comunidad en general con sus lazos solidarios que se suman cuando las familias no se pueden posicionar desde este lugar.

Es necesario colocar en tensión estos dos conceptos obligatoriedad escolar e inclusión educativa, dado que la normativa no es suficiente para garantizar este derecho a la educación. Hará falta que el mismo Estado acompañe con Políticas públicas que garanticen otros derechos vulnerados, que operan como obstáculos, especialmente en los sectores populares. La Institución Escolar y las Escuelas, por su parte, deberán continuar las intervenciones pedagógicas y sociales, en concordancia con el contenido del término inclusión.

Es de gran importancia poder describir la propia identidad que asume en el sistema educativo la escuela situada en contextos de pobreza, y como el propio estado provincial ha ido reconociendo las desfavorabilidades respecto de la población atendida, traducida en un reconocimiento salarial para los docentes que nos desempeñamos en zonas donde la vulnerabilidad social y educativa están presente. Este aspecto se encuentra ligado al concepto mismo de inclusión educativa, el cual contempla las heterogeneidades sin pretender ofrecer lo mismo a todos los estudiantes.

Por encontrarse las escuelas situadas en espacios definidos territorialmente, también se juegan relaciones barriales, se construyen sentidos en torno a los vínculos y a las prestaciones. Esos lazos no son iguales en todos los barrios, ya que van tomando propia identidad según la singularidad de cada actor social e institución. Por esto no podemos hablar de la escuela, sino de *las escuelas*, dado que cada una va generando lazos en su territorio que pueden resignificar su mandato, su presencia, su quehacer pedagógico y asistencial.

A su vez, algunas de las familias que asisten a estas escuelas, se encuentran atravesadas por diferentes situaciones que se podrían llamar de vulnerabilidad socio-educativa. El abandono escolar, el ausentismo, y la inexistencia y/o pérdida de las redes relacionales y escasez de recursos comunitarios gratuitos para dar respuestas a diferentes problemáticas, son algunos de ellos. Si bien estos problemas se presentan en todas las clases sociales, son los sectores populares quienes no pueden hacerles frente por el gran deterioro en su subjetividad, a consecuencia de ser parte de los procesos de vulnerabilidad social.

Por tanto, el desempeño profesional de las/os Orientadoras/es Sociales adquiere una identidad particular al desarrollar su trabajo en las escuelas situadas en contextos de pobreza.

Con relación a la pertenencia institucional del trabajo social en educación, a través de la recopilación histórica de documentos, circulares, resoluciones y disposiciones, se ha podido contextualizar el desempeño profesional y las líneas de trabajo en relación directa a los diferentes momentos histórico- sociales. La pertenencia a la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar en un momento y el posterior cambio de nombre a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social ha ido modificando la manera de estar en la escuela de los Orientadores Sociales. A partir de las entrevistas realizadas en profundidad a los colegas, también se ha ido complementando esta afirmación, pudiendo agregar que los OS entrevistados, previo al cambio de normativa, ya habían comenzado un camino de búsqueda hacia otras características del desempeño profesional y que en la actualidad se encuentran en concordancia con la normativa vigente.

Confirmando mi hipótesis de trabajo relacionada con las marcas que ha dejado la problemática del ausentismo y la deserción escolar en el ejercicio profesional de los Trabajadores Sociales dentro del ámbito de las escuelas, basada no solo en la experiencia personal sino también en los discursos de los colegas entrevistados. Históricamente el “rol asignado” a los O.S. estuvo relacionado con la intervención casi exclusiva de esta problemática. También se puede reconocer la manera en que esta identidad atribuida ha obturado otras identidades posibles. Asimismo durante el trabajo se puede visualizar el recorrido de los Trabajadores Sociales por modificar este mandato, orientando la tarea hacia aspectos que contemplen a la inclusión educativa como finalidad.

Se ha estudiado, analizado y recopilado material escrito que ha sido de gran utilidad para conocer con mayor profundidad las temáticas propuestas. También las entrevistas a colegas han aportado claridad acerca de la tarea concreta de los OS, pudiendo enriquecer la función asignada históricamente de control de ausentismo, hacia el lugar de nexo entre la escuela y la comunidad. Este aspecto

del desempeño profesional, amplía y enriquece las intervenciones desde lo social, posibilitando otros campos de abordaje, como los son los aspectos grupales e institucionales. Se valora el trabajo de los Trabajadores Sociales con relación a la dinámica institucional, a los aportes respecto de la reflexión sobre la vida misma de las escuelas: las prácticas institucionales de inscripción de alumnos, la propuesta pedagógica, el lugar de las familias en la escuela, lo comunitario en interacción con lo institucional, la cultura propia que da identidad a cada escuela y la posibilidad de revisarla y modificar aquellos aspectos que no favorecen la inclusión educativa.

Se evalúa este cambio de ejercicio profesional como altamente beneficioso para la profesión en general, dado que respeta los más profundos objetivos institucionales. Para la inclusión de los estudiantes en particular, dado que respeta por sobre todo el derecho a la educación. Se destaca que estos cambios en el desempeño profesional de los Orientadores Sociales, se encuentran actualmente avalados y acompañados desde la normativa vigente, tanto por las leyes de educación nacional y provincial, como por la normativa propia de la Dirección de Escuelas y de la Modalidad de pertenencia de los OS.

En un sentido que complementa la finalidad de la tesis, se afirma que desde el Trabajo social en el ámbito escolar es posible habilitar el abordaje de la inclusión educativa hacia adentro de las instituciones y hacia la comunidad educativa. Sin embargo ya hemos visto a partir de la lectura de la presente ponencia la complejidad en el abordaje de la inclusión educativa. Para que la misma sea posible, deberán conformarse reales equipos de trabajo que piensen y practiquen el carácter inclusivo de las prácticas pedagógicas, de los procesos administrativos, de los vínculos en lo escolar. Hacia el exterior de cada institución, si bien el lazo social excede lo escolar, no es posible pensar hoy en una escuela inclusiva que no trabaje para su fortalecimiento, por tanto si la institución escuela a través de las prácticas

democráticas y la participación ciudadana se enlaza con la comunidad, podrá proponer a la misma el abordaje conjunto de las problemáticas comunitarias y sociales, entre ellas aquellos aspectos que conspiran contra a inclusión educativa.

Como se afirmara en párrafos anteriores, el Estado deberá acompañar esta inclusión educativa a través de otras políticas públicas del sector y complementarias a lo educativo. La Inclusión educativa es sin dudas campo de intervención del Trabajo social escolar, y es mucho más que eso, es en la intervención concreta hacia esa inclusión, que el trabajo social encuentra su lugar dentro de lo escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

LEYES Y DOCUMENTOS

- Constitución Nacional de la República Argentina.
- Ley Provincial de Educación N° 13.688. Sancionada el 27/06/2007, promulgada el 05/07/2007 y publicada en el Boletín Oficial el 10/07/2007.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Sancionada el 14/12/2006
- Ley de Protección y Promoción de los derechos de Niños, niñas y adolescentes de la provincia de Buenos Aires N° 13.298. Sancionada y publicada en el Boletín oficial en enero de 2005.
- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. Publicada en el Boletín oficial el 18/4/ 2006.
- Ley Nacional N° 1420. Sancionada en 1884.
- Ley Federal de Educación N° 24.195.
- Ley nacional N° 23.849 “Declaración Universal de los Derechos del Niño”. Argentina. Año 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
- Disposición 76/08 de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y la DGCyE de la provincia de Bs. As.
- Circulares Técnicas 01 a 11 de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y la DGCyE de la provincia de Bs. As.
- Diseño Curricular de la Dirección. Gral. de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. Presentación del Diseño de Educación Nivel Secundario .Año 2008
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Libro de compilación histórica confeccionado con motivo de los 50 años de la Dirección de Psicológica y ASE.

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Circular N° 1 de 2008.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Libro de compilación histórica confeccionado con motivo de los 50 años de la Dirección de Psicológica y ASE.
- Dirección General de Cultura y Educación. Decreto 1.290/48.
- Dirección Provincial de Planeamiento y Dirección de Información y Estadísticas. Documento expuesto en la página www.abc.gov.ar. "Tasas de sobreedad años 2003 al 2008". Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. "Proyecto Propuesta pedagógica para alumnos con sobreedad en 3er año". Dirección de Psicología y ASE y Dirección de Primaria". Año 2006
- Resolución 1709/09. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Secundaria. Año 2009.
- DGCyE Dirección de Psicología y ASE. Circular N° 13. "Lo Social en la escuela" Año 1986.
- Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Año 2012.

LIBROS Y PUBLICACIONES

- AA/VV "El escenario político en la institución universidad nacional post dictadura: el caso de unidades académicas de Trabajo Social cuyos co- gobiernos impacta en la configuración de nuevas prácticas discursivas" Directora del proyecto Susana Malacalza.
- AA/VV "Reflexiones en torno a la ética y la Intervención profesional" Facultad de Trabajo Social UNER. Informe de Investigación.

- AA/VV- 6° Congreso Nacional de Estudios del trabajo. "Modalidades de intermediación en los mercados de trabajo" Mesa del congreso.
- Alayon, Norberto. "Hacia la historia del trabajo social en la argentina". Elats ediciones. Argentina, diciembre de 1980.
- Alberdi, José María "2 de Julio. Notas sobre el presente y pasado del perfil profesional". Revista UNER N° 22. Entre Ríos.
- Arendt, Hannah. Centro de documentación: Instituto de Formación Cultural y Política.(disponible también en Internet)
- Arias, Ana Josefina. "Pobreza y modelos de intervención". Editorial Espacio. Buenos Aires .Julio de 2012.
- Auyero Javier ", La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo". Ed. Manantial, Argentina, (2001)
- Bauman, Zygmunt. "Trabajadores, consumismo y nuevos pobres". Editorial Gedisa, Madrid, 1999.
- Beck- Gernsheim, Elisabeth. "La nueva complejidad de la familia" Cap I en La reinención de la familia, En busca de nuevas formas de convivencia. Ed. Paidós.
- Beck, Ulrich. "La reinención de la Política: hacia una teoría de la modernización reflexiva" En "Modernización Reflexiva", Giddens, Lash y Beck. Madrid, 1994.
- Boaventura de Souza Santos. "Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Prólogo, caps. 1 y 2. CLACSO, Bs. As. 2006.
- Brito de Araújo, Tatiana. Salvador, Brasil. 11/03/2001. <http://www.espaciologopedico.com>.
- Carballeda, Alfredo "La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales." Editorial Paidós, Tramas sociales. Buenos Aires. 2ª reimpresión, año 2005.
- Carballeda, Alfredo "El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad" Cap 2 . Editorial Espacio, Buenos Aires.

- Carballeda, Alfredo. "Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social". Ed. Espacio. 1ª edición año 2007. Buenos Aires.
- Carballeda, Alfredo. "La intervención del Trabajo Social en el campo de la Salud Mental. Algunos interrogantes y perspectivas". Revista Margen N°65. Buenos Aires Argentina. Julio de 2012.
- Castel, Robert "La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?". Ed. Manantial, Bs. As.
- Castel, Robert "Las metamorfosis de la cuestión social". Ed. Paidós, 1º edición para Argentina, 1997.
- Castel, Robert "De la Exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso". Artículo publicado en la revista Archipiélago N° 21. Editorial Archipiélago .Barcelona.
- Casullo, Nicolás. "Las cuestiones" Buenos Aires, 2007.
- Cazzaniga, Susana. "Tendencias en el trabajo social contemporáneo: debates actuales". Apunte de clase. 2009.
- Cazzaniga, Susana. "Visiones y tendencias en Trabajo Social. El lugar de la formación profesional como productora de sentidos". Ponencia presentada en el panel central "Formación académica del Encuentro latinoamericano de Trabajo Social organizado por la Escuela Superior de Trabajo Social de UNLP, agosto de 2005.
- Cazzaniga, Susana "El abordaje desde la singularidad" apunte de cátedra UNER.
- Cazzaniga, Susana "Reflexiones sobre la ideología, la ética y la política en Trabajo Social". Apunte de cátedra. Paraná, 2007 (Argentina)
- Clemente, Adriana .Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Trabajo Social "De Araxá a Mar del Plata. 35 años de Trabajo Social Latinoamericano". Mar del Plata, junio 2004.
- Corrosa, López y Monticelli. "El Trabajo Social en el área educativa" Desafíos y perspectivas". Ed. Espacio. Buenos Aires, 1º edición. Año 2006

- de Jong, Eloísa Elena (Lic. en Trabajo Social; Profesora Titular e investigadora Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos) Año 2000.
- Duschasky, Silvia "La Escuela como frontera" Ed. Paidós. Bs As. Año 2006
- Duschasky, Silvia "Chicos en Banda" Ed. Paidós. Argentina, 1º edición 2002
- Freire Paulo, "Pedagogía de la Esperanza". Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido". Sigo veintiuno editores Argentina.2002
- Guerra, Yolanda. "Algunas reflexiones sobre el Servicio Social en la contemporaneidad" Apunte de clase de Maestría. 2009.
- Gvirtz, Silvina y otras "Construir una buena escuela: herramientas para el director". Ed. Aique. Año 2011
- Lofiego, Natalia. Lic en Trabajo Social UBA. En revista "El Aluvión". Revista de Trabajo Social de la Agrupación Lucía Cullen. Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social. Universidad de Buenos Aires. Año 3 N° 4. Bs As Junio de 2011.
- Malacalza, Susana "Lo político como constitutivo de la relación práctica social-práctica profesional". Seminario Internacional Intervención profesional: legitimidad en debate. La dimensión política en Trabajo Social Noviembre de 2004.
- Malacalza, Susana y Cruz, Verónica. "Escenario Social Complejo. La construcción interdisciplinaria de la intervención". Ed de la Campana. Octubre de 2009.
- Mallimaci, F; Graffigna G y Abiad, G "Redes solidarias, vida cotidiana y Política" en Pobres, Pobreza y Exclusión social. CEIL. Bs. As. (2000)
- Mallimaci Fortunato "Los derechos humanos y la ciudadanía como matriz de análisis social". Bs. As. Edhasa, 2007
- Merklein, Denis "Vivir en las márgenes: la lógica del cazador: Notas sobre sociabilidad y cultura en asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90". En Svampa Maristella. Editorial Biblos y Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Año 2000.

- Merklen, Denis "Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003). Editorial Gorla. Bs. As. 2005
- Meszáros, Istvan. "La educación más allá del capital" .2da edición ampliada, 1ª reimpresión .Brasil, agosto de 2009.Boitempo editorial.
- Ministerio de Trabajo de la Nación. <http://www.trabajo.gov.ar>
- Minujin, Alberto; Beccaria, Luis; Bustelo, Eduardo; Feijoó, María del Carmen; Feldman Silvio; Greshanik, Alicia; González, Horacio; Halperin, Jorge; Karol, Jorge; Muris, Miguel; Tenti Fanfani, Emilio (1992): Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina, Editorial Losada, Buenos Aires. 1992.
- Munin, Elena "La Dirección de Psicología. El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo" Tesis de Maestría. FLACSO, Bs. As. 1991
- Netto, José Paulo "La construcción del Proyecto Etico- Político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea". Brasilia, 1999. Cortez editora.
- Netto, Paulo "Reflexiones en torno a la cuestión social" desgrabación de la conferencia del Dr. José Paulo Netto dictada en 25 de Octubre en la carrera de Trabajo Social de la UBA. En "Una mirada crítica desde el Trabajo Social". Editorial Espacio, 1º edición, año 2002.
- Nuñez, Violeta "Cartas para navegar el nuevo milenio". Editorial Santillana .Año 1999.
- Núñez Violeta. "Pedagogía Social: un lugar frente a la asignación social de los destinos". Ponencia, Universidad de Barcelona. Marzo de 2007
- Oñoro Martínez, Roberto Carlos Colombia. Monografía "Reconceptualizando lo social (la cuestión social) desde la mirada del trabajo social como campo de acción." Publicación en disponible en <http://www.monografias.com/trabajos43/lo-social/lo-social.shtml>
- Panella, Claudio (compilador) "El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial. Provincia de Bs. As. Instituto

Cultural Dirección Provincial de Patrimonio Cultural. Archivo Histórico "Dr. Ricardo Leverne". Publicaciones del archivo histórico de la provincia de Bs As

-Pérez, Germán. "Genealogía del quilombo". Una exploración profana sobre algunos significados del 2001. en Sebastián Pereyra, Germán Pérez y Federico Shuster (editores). "La huella piquetera. Avatares de las organizaciones de desocupados post crisis de 2001"., Ediciones al Margen. La Plata, 2008 (en prensa).

- Rancière, Jacques."El maestro ignorante". Libros del Zorzal. 1º Edición, Buenos Aires año 2007.

- Rigal, Luis "El sentido de educar". Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano". Ed. Miño y Dávila. 1º edición, Argentina, 2004.

- Rosanvallon, Pierre. "La Nueva Cuestión Social. Reflexiones sobre los cambios sociales luego del estado benefactor. E. Manantial, Buenos Aires 2007

- Rosbaco, Irene "El desnutrido escolar" Ed. Homo sapiens.1º edición Rosario, año 2003.

- Roza, Graciela B. "Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires. La educación como acto social". Revista El Aluvión. Revista de Trabajo Social de la Agrupación Lucía Cullen. Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social. Universidad de Buenos Aires. Año 3 N° 4. Bs As Junio de 2011.

- Rozas Pagaza Margarita "Tendencias del Trabajo Social en el marco de un curriculum. Revista UNER N° 22. Entre Ríos.

- Svampa, Maristella "Cambio de época: movimientos sociales y poder político" Siglo XXI y CLACSO. Bs. As. 2008.

- Seminario Virtual sobre Trabajo Infantil, brindado por COPRETI. Año 2008. Autores varios, equipo de COPRETI. Organizó Ministerio de Economía. Provincia de Buenos Aires

- Seminario permanente sobre las manifestaciones actuales de la cuestión social. Auspiciado por la UNESCO y la OEI

- Suárez Ana Lourdes, Tesis doctoral "Erosión de las estrategias de supervivencia en contextos de creciente pobreza". Año 1996.

- Thisted, Sofía y Redondo, Patricia "Las escuelas en las márgenes" en Puiggrós Adriana "En los Límites de la Educación" Ed. Homo Sapiens, Bs. As. 1999.

GLOSARIO DE SIGLAS UTILIZADAS EN EL TRABAJO.

AIC: Acuerdos institucionales de convivencia

ASE: Asistencia social escolar

AUH: Asignación Universal por hijo

COF: Centro de orientación familiar.

DPCyPS: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

EDIA: Equipo interdisciplinario de infancia y adolescencia

EIPRI: Equipo interdisciplinario para la primera infancia

EOE: Equipo de orientación escolar

FO: Fonoaudióloga/o.

D.G.C.yE: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

MR: Maestro/a recuperador/a.

OA: Orientador/a de aprendizaje.

OE: Orientador/a educacional.

O.S.: Orientador/a social

PEI: Proyecto educativo Institucional

PI : Proyecto Institucional.

Psicología y ASE: Dirección de Psicología y Asistencia social escolar.

REEB: Reuniones de Equipo Escolar Básico

UBA: Universidad de Buenos Aires.