



Facultad de Trabajo Social
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA 

TESIS DE MAESTRIA

La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos

Estrategias en el marco de los Equipos de Orientación
Escolar de escuelas primarias de la ciudad de La Plata,
periodo 2012-2014

Tesista: Lic. Calvo Mariangeles
Directora de Tesis: Dra. Rozas Pagaza Margarita
Co Directora: Mag. Cruz Verónica

COMISION EVALUADORA

.....

.....

.....

.....

.....

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este trabajo de tesis, ha implicado en su desarrollo crecimientos a nivel académico pero sobretodo a nivel personal. El resultado de este proceso resulta de los aportes y acompañamientos de quienes han estado presentes en este largo recorrido.

Quiero agradecer especialmente a Margarita Rozas Pagaza, quien confió en mi desempeño contribuyendo desde distintos espacios a mi inserción en el campo investigativo. Su compromiso y acompañamiento en mi formación, desde el respeto, el apoyo y la tolerancia hicieron posible la culminación de este trabajo.

Brindar agradecimientos a mis compañeras del equipo de investigación perteneciente al Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad, quienes amablemente me han recibido en este espacio, acompañando mi crecimiento, solidarizándose con mis dudas y generando aportes desde las distintas miradas.

Deseo agradecer a mi familia quien desde el comienzo, apoya y acompaña mis elecciones e intereses por la formación, agradezco sus palabras de aliento en cada momento, el cariño y la contención de siempre.

Asimismo, a mis amigos, por la comprensión y el compañerismo que tuvieron frente distintos momentos por lo que he transitado, producto de los cambios que genera este recorrido y arduo trabajo. Especialmente resalto y agradezco la generosidad de mi colega y amiga Julieta, quien me incentivó en este camino, interpelando mi mirada y formando parte de cada experiencia, con sus aportes y acompañamientos.

Por último, pero no por eso menos importante, agradezco a la Facultad de Trabajo Social y los espacios de formación e intercambio que esta propone, los cuales han sido un gran aporte para la presente Tesis.

RESUMEN

El tema principal de la presente tesis, refiere al análisis de las estrategias de intervención del Trabajo Social, en el marco de los Equipos de Orientación Escolar pertenecientes a instituciones educativas. Nos proponemos con esta investigación analizar las condiciones que hacen a la intervención profesional en el marco del enfoque de derechos que constituye a la política pública educativa, en la actualidad. Asimismo, se abordan límites y posibilidades en la práctica, considerando las características que conforman al escenario de intervención, tanto a nivel institucional como a nivel local y territorial. Consideramos se establecen continuidades y rupturas en modelos de intervención del Trabajo Social en las escuelas, a partir de la conformación del Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos, y de una serie de transformaciones dadas en la estructura social. Por tanto el análisis de las estrategias de intervención, pretende visibilizar los aportes que realiza la profesión al campo educativo, y al campo de los derechos; considerando las competencias teóricas metodológicas y el componente político que constituyen a la intervención profesional.

RESUMO

O tema principal desta tese diz respeito à análise das estratégias de intervenção do Serviço Social no âmbito de equipas de aconselhamento escolar pertencentes a instituições de ensino. Nosso objetivo com esta pesquisa para analisar as condições que tornam a intervenção profissional sob o enfoque de direitos constitui a política pública educacional hoje. Além disso, os limites e as possibilidades são abordadas na prática, considerando as características que compõem o cenário de intervenção, tanto a nível institucional como a nível local e regional. Continuidades e rupturas considerar o estabelecimento de modelos de intervenção do serviço social nas escolas, desde a formação do Sistema de Proteção Integral para a Promoção e Proteção dos Direitos, e dado uma série de transformações na estrutura social. Portanto, a análise das estratégias de intervenção, tentar mostrar as contribuições feitas pela profissão ao campo educacional, e ao campo dos direitos; considerando as habilidades teóricas e metodológicas ea componente político que constituem a intervenção profissional.

INDICE

INTRODUCCION.....	pág-8
 CAPITULO I El campo Educativo: concepciones y perspectivas	
I.1 Introducción.....	pág-27
I.2 La educación como campo.....	pág-30
I.3 La educación como acto de libertad	pág-35
I.4 La educación como dispositivo de disciplinamiento social..	pág-39
 I.5 Consideraciones Finales.....	 pág-47
 CAPITULO II La educación pública argentina como espacio socio ocupacional del Trabajo Social	
II.1 Introducción.....	pág-55
II.2 El sistema de educación pública en Argentina: breve reseña	pág-57
II.2.1 La educación en el escenario del peronismo: 1945-1955	pág-62
II.2.2 La educación pública argentina y las dictaduras militares	pág-65
II.2.3 La educación argentina y el retorno de la democracia.....	pág-67
II.2.4 La década del 90', el menemismo y la educación argentina	pág-69
II.2.5 La educación argentina del año 2000 a la actualidad.....	pág-77
II.3 La configuración de lo escolar como espacio de intervención profesional del Trabajo Social	pág-83
II.4 Transformaciones de la intervención profesional en el campo	pág-92
 2.3 Consideraciones Finales.....	 pág-100

CAPITULO III El enfoque de derechos y la intervención del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar

III.1	Introducción.....	pág-106
III.2	Promoción y Protección de Derechos en el campo educativo.....	pág-107
III.2.1	Leyes, decretos y disposiciones en educación.....	pág-109
III.2.2	El enfoque de derechos y la perspectiva de derechos en la intervención profesional.....	pág-119
III.2.3	El enfoque de derechos y la fragmentación de la estructura social en la intervención profesional.....	pág-123
III.2.4	Estado, Escuela y Familia.....	pág-125
III.3	La inclusión educativa en contextos de heterogeneidad creciente: desafíos en la intervención.....	pág-128
III.4	Consideraciones Finales.....	pág-131

CAPITULO IV Estrategias de intervención profesional y transformaciones en el campo educativo: voces de los actores intervinientes

IV.1	Introducción.....	pág-137
IV.2	Principales problemáticas en el campo educativo.....	pág-138
IV.3	Demandas planteadas a los EOE.....	pág-152
IV.4	Reconfiguración de las demandas.....	pág-160
IV.4.1	Construcción de la demanda y posibles respuestas	pág-169
IV.4.2	Estrategias implementadas en los EOE.....	pág-174
IV.4.3	Intervención, estrategias y sujetos de la intervención	pág-183
4.4	Consideraciones Finales.....	pág-187

CAPITULO V Estrategias de intervención y transformaciones en el campo educativo: voces de los actores intervinientes.

V.1 Introducción.....	pág-193
V.2 Trayectorias en el campo.....	pág-194
V.2.1 Trayectorias en la formación profesional.....	pág-199
V.3 Relaciones de poder, tensiones y negociaciones.....	pág-210
V.3.1 Trabajo en red con otros organismos a nivel local.....	pág-222
V.3.2 Corresponsabilidad: escuelas y organismos de infancia	pág-226
V.3.3 Interpelaciones al marco legal.....	pág-240
V.4 Aportes del Trabajo Social al campo educativo en la Promoción y Protección de Derechos.....	pág-243
V.5 Consideraciones Finales.....	pág-252
CONCLUSIONES FINALES.....	pág-257
BIBLIOGRAFIA.....	pág-264

INTRODUCCION

En la presente investigación, nuestro objeto de estudio se centró en las estrategias de intervención del Trabajo Social en las escuelas, considerando el enfoque de derechos en que se sustenta actualmente la política pública educativa. Nuestras indagaciones y búsquedas parten de la hipótesis de que el sistema educativo en lo que respecta a las características que lo constituyen, posee una impronta mayormente conservadora, con una rígida estructura jerárquica y una organización burocrática y administrativa. Estas características se condicen con los objetivos de un sistema educativo que en sus orígenes se propone llevar a cabo la homogeneización e integración de una determinada población, sustentado en ideas de Nación y Progreso y una concepción de ciudadano que responde a la organización de un determinado orden social. Este sistema público estatal está constituido por una serie de significaciones y representaciones simbólicas a partir de las cuales se intenta producir y reproducir –por parte de los actores que lo componen- a partir de un determinado orden escolar que disciplina cuerpos y normativiza conductas, la producción y reproducción de un determinado orden social. Considerar, entonces, a la institución escolar como parte de un régimen capitalista y con un Estado que planifica y gestiona políticas públicas educativas, habilita interrogarnos respecto a las características que asumen las intervenciones desarrolladas por los actores que conforman la institución escolar. Consideramos relevante en esta investigación el lugar que ocupa la profesión del Trabajo Social en la institución escolar, teniendo en cuenta, que estas características particulares que constituyen al sistema educativo, se manifiestan en las practicas de profesionales que en carácter de funcionarios públicos, desempeñan su práctica respondiendo a esta organización burocrática administrativa en la cual las demandas y solicitudes de intervención se encuentran en tensión permanente con los objetivos y estrategias profesionales.

A partir de esta perspectiva analítica indagamos la forma en que esta impronta conservadora, administrativa y jerárquica de la institución escolar convive y dialoga con las prácticas que desempeñan los Trabajadores Sociales, en dicho

campo. Asimismo, consideramos que la institución escolar y su organización institucional enfrentan una serie de transformaciones a lo largo de los años, a partir del lugar activo que asumen los actores sociales en un juego de fuerzas, que imprime nuevas lógicas y con ello nuevos desafíos de intervención. En nuestra investigación observamos como un cambio relevante, el enfoque de derechos en el que se sustenta actualmente la política pública educativa. Esto se manifiesta en leyes que se conquistan en el campo educativo, como La ley de Educación Nacional 26.206, Ley de Educación Provincial 13.688, la Ley Nacional 26.061 y Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes; cuyos preceptos y fundamentos traen consigo cambios en torno a la forma de intervenir en materia de Niñez y Educación y en las formas de entender al sujeto de la educación; siendo el enfoque de derechos manifiesto en este marco legal algo que el sistema educativo comienza a contemplar al momento de planificar estrategias de intervención en materia de Niñez y Adolescencia. Prosiguiendo con este análisis, diferenciamos este enfoque de derechos entendido como marco legal y sistema que regula la intervención estatal en materia de derechos, de la perspectiva de derechos que parte de reconocer el sentido político de cada intervención en la mediación institucional y escenario particular en que se definen líneas de acción.

En lo que hace a mi breve experiencia laboral y mi inserción en organismos de Infancia y Adolescencia pertenecientes al Sistema de Protección Integral, surgen en la práctica interrogantes respecto a la importancia que asume la institución escolar y los agentes que la componen, en la conformación de estrategias para Protección y Promoción de Derechos de Niños y Adolescentes. Estos interrogantes refieren en primera medida a las condiciones del campo de intervención, a obstáculos y facilitadores al momento de conformar estrategias que articulen los profesionales que conforman el Sistema de Protección Integral. Asimismo, reconocemos a la institución escolar como aquella institución en la que los niños desarrollan el mayor tiempo de su cotidianeidad y donde se manifiestan un conjunto de problemáticas que enfrentan familias y niños que pertenecen a la institución, por lo que, fomenta el interés de dicha investigación, la indagación de

estrategias profesionales para revisión y evaluación de las practicas de los trabajadores sociales que se desempeñan en estas instituciones; considerando relaciones entre los actores a nivel institucional y local, negociaciones e incluso interpelaciones a este marco legal y a aquellas normas burocráticas y administrativas que conforman a las instituciones escolares.

Es a partir de esto que nuestra indagación remite a la forma en que se ponen en tensión por un lado, aquellas características propias del sistema educativo en lo que respecta a su origen, y las prácticas profesionales que actualmente se sustentan en postulados que defienden la Promoción y Protección de Derechos. Nos referimos a las tensiones porque consideramos que este campo educativo en lo que respecta a su estructura, está constituido por relaciones de poder, entender las diversas formas de poder que se ponen en juego habilita desentrañar estas relaciones para visibilizar las formas a partir de las cuales se moviliza y transforma el poder en este campo, manifestándose esto en resistencias y/o acompañamientos dados en la práctica profesional. Como dijimos, la intervención que se demanda al Trabajo Social en el campo educativo, esta intrínsecamente relacionada con estas tensiones y relaciones de poder; a su vez las transformaciones de este campo han implicado cambios en las formas de intervención del Trabajo Social, tanto en el marco legal –ley escrita- así como también en aspectos que constituyen a la realidad escolar actualmente. Es importante resaltar que si bien consideramos que el marco legal tiene un gran peso en torno a una nueva perspectiva de derechos manifiesta en dicho campo, el análisis de las estrategias de los actores no se reduce al mismo. Es decir, indagamos la interpelación que los mismos actores realizan sobre el marco legal y las transformaciones presentes en el campo educativo, profundizando en torno a los aportes que realiza la intervención del Trabajo Social al campo y a las características que asume dicha intervención en las instituciones escolares.

Como parte de nuestra investigación, se llevaron a cabo una serie de técnicas metodológicas para hacer posible un primer acercamiento a la realidad estudiada y a nuestro objeto de estudio, este proceso que constituyó a la ejecución de nuestra investigación se llevó a cabo a partir del trabajo de campo, la

realización de observaciones, entrevistas en profundidad e incluso el relevamiento de datos realizado a partir de nuestra participación en espacios de intercambio referidos a la temática. En esta fase exploratoria, consideramos dos cuestiones; por un lado la organización de todos los documentos existentes sobre la realidad particular a indagar y por otro lado, la selección de informantes claves, es decir, la evaluación de los entrevistados, sus características y el porqué de la realización de dichas entrevistas a estos referentes. Para esto identificamos actores claves y diversas situaciones en las que estos participan e interactúan, para poder entonces obtener una muestra que consideró diferentes criterios articulados a nuestro objeto de estudio. Para la realización de entrevistas en profundidad, seleccionamos como entrevistados a trabajadores sociales pertenecientes al sistema educativo, es decir, profesionales de la materia que ocupan el cargo de orientadores sociales en los Equipos de Orientación Escolar, inspectores de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y directivos en el caso de una de las escuelas estudiadas. Como nuestro objeto de estudio se centra en las estrategias de intervención del Trabajo Social, entrevistar a estos profesionales con distintos roles en el campo, ocupando distintas posiciones en la jerarquía institucional rígida de la institución escolar, aportó mayores datos al momento de analizar dicho campo como campo de poder, con el conjunto de relaciones e intereses que lo componen. Asimismo, esta característica de los entrevistados permitió indagar el aporte del trabajo social a dicho campo, respondiendo a nuestros interrogantes respecto al lugar subalterno de la profesión en las escuelas, las posibilidades de autonomía y transformaciones en las prácticas de la profesión en el marco de la institución escolar. Se realizaron entrevistas a quienes presentan una amplia trayectoria en el sistema escolar, es decir, trabajadores sociales/asistentes sociales que forman parte de dicha institución hace más de 30 años, así como también profesionales que no alcanzan los 5 años de antigüedad en dicho campo socio ocupacional. En este sentido, consideramos la diferencia de años de trayectoria como una característica que posibilita analizar los distintos tránsitos que tienen dichos actores en los cambios generados en el marco legal estudiado, partiendo aquí de la hipótesis de que quienes tienen una formación

más reciente cuentan con otros recursos y conocimientos respecto al enfoque de derechos que comienza a conformar a la política pública educativa, en los últimos años. Cabe destacar que en relación al muestreo, utilizamos el muestreo llamado: muestreo de casos homogéneos, considerando como subgrupo a los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas primarias; siendo este el espacio en el que se inserta el profesional de trabajo social, conformando estrategias en conjunto con otros profesionales (psicólogos, psicopedagogos, entre otros) dando una respuesta a demandas específicas presentes en la institución escolar.

Interesa resaltar que para relevamiento de datos específicos referidos a las condiciones laborales de dicho escenario socio ocupacional, realidad institucional de las escuelas y decretos y disposiciones que rigen en dicho ámbito las intervenciones desarrolladas por los profesionales pertenecientes al Equipos de Orientaciones Escolar, se participó en jornadas y distintos espacios de intercambio, siendo estos los plenarios desarrollados en la Facultad de Trabajo Social perteneciente a la UNLP¹ y las comisiones de educación desarrolladas en el Colegio de Trabajadores Sociales de la ciudad de La Plata².

Por otro lado, la participación en Congresos Internacionales y Nacionales de educación y/o investigaciones educativas en dicho periodo, aportaron también datos y bibliografía específica respecto a las ponencias y trabajos de investigación que realizan tanto los trabajadores sociales en dicho campo, así como también docentes y otros actores pertenecientes a la comunidad educativa. En este

¹ Espacios de intercambio en el que participan inspectores, directivos, docentes y profesionales pertenecientes a los EOE. El mismo tiene por objetivo conformar dicho espacio para capacitación de los profesionales de las escuelas en la conformación de estrategias profesionales en el marco de la Ley. 26.061 de Promoción y Protección de Derechos. En el mismo participan además referentes de programas y proyectos destinados a la Niñez en el ámbito de lo local, para poder entonces informar respecto a los mismos y acordar intervenciones en conjunto. Se encuentra a cargo de la organización de dicho espacio, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

² Esta comisión se desarrolla a partir del año 2012 en el Colegio de Trabajadores Sociales de la ciudad de La Plata. Se conforma como espacio de intercambio y debate en el que participan los profesionales pertenecientes a distintas escuelas de la ciudad, con distintos roles/cargos en el campo educativo. El objetivo de de dicha comisión se centra en debatir respecto a las condiciones en las que se da la intervención en las escuelas, con discusiones que están sostenidas en una base gremial y otros intercambios que refieren experiencias cotidianas de los profesionales, obstáculos y/o facilitadores al momento de desarrollar sus intervenciones. Cabe destacar que los debates se centran en los nuevos desafíos de intervención presentes en disposiciones y decretos del ámbito educativo a partir de la sanción de la Ley 26.061.

sentido, observamos que el periodo específico en el que se desarrolló la investigación se caracteriza por ser un momento histórico en el cual aumentan los espacios de intercambio y debate, respecto a las prácticas de los trabajadores sociales en las escuelas a partir del enfoque de derechos, ejemplo de este aspecto es el incremento de espacios como los mencionados plenarios educativos coordinados desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y las reuniones con los Equipos Técnicos de la Dirección de Niñez y Adolescencia de La Plata, así como también el incremento de comunicados y guías específicas dependientes de la Dirección mencionada y del Ministerio de Educación de la Nación

Con esta investigación intentamos contribuir a varios aspectos, por un lado a la revisión de las prácticas profesionales, analizando la forma en que las estrategias de intervención se formulan y desarrollan por parte de los actores, no reduciendo estas a un marco legal que refiere “el ideal de intervención”, sino analizando la forma en que esas estrategias contienen en sí mismas, tanto aspectos que remiten a la órbita pública estatal, así como también cuestiones de tipo metodológico, es decir, técnicas, procedimientos, instrumentos y metodologías implementadas. Además, compartimos análisis respecto a los lineamientos a ser considerados al momento de capacitar y formar a Trabajadores Sociales para desempeño de sus intervenciones en el contexto actual desde un enfoque de derechos, demandándose prácticas que reconozcan al niño como sujeto de derecho y a la educación como inclusiva e integral. Asimismo, esta perspectiva teórica analítica, parte de un análisis del conjunto de características que hacen al campo –escenario de intervención educativo- y las múltiples formas de dar respuesta a problemáticas socio educativas.

Interesa señalar el interés puesto específicamente en la intervención del Trabajo Social, podemos decir que el objeto de estudio centrado en las estrategias de intervención se relaciona con el lugar que asume la profesión a lo largo de la historia en la institución escolar, pero a su vez en aquella impronta socio educativa que constituye a la intervención del Trabajo Social en sus orígenes y al lugar que este asume en el campo de la política social. Consideramos que en sus

comienzos la tarea socio educativa requiere un profesional que dirija su práctica a partir de objetivos que se remiten a educar, orientar y organizar a las familias y niños en determinadas conductas. Si bien en los comienzos estas cuestiones refieren prácticas médico higienistas, posteriormente la profesión asume una práctica educativa que también se vincula a educar en la órbita de lo privado a una familia en sus modos de organización familiar, el trabajo como principio organizador de dicha cotidianidad y roles familiares que se corresponden a una lógica funcionalista, en la forma en que se entiende y define a las familias. Es por esto, que la profesión en sus orígenes, además de estar conformada por una lógica asistencial y caritativa, la constituye también una lógica socio educativa, aspecto que no es menor ya que si bien puede adquirir -dicha característica- un lugar central en la institución escolar, también puede manifestarse en distintos escenarios de intervención.

El lugar que ocupa el Trabajo Social en las escuelas, representa para las familias un lugar de control y disciplinamiento, siendo un referente en relación a las problemáticas socio educativas de niños y sus familias, el lugar que este profesional asume en dicha institución y en su intervención en la cotidianidad de las familias, se vincula a las transformaciones que presentan dichas prácticas. La inserción socio ocupacional de los trabajadores sociales en el campo educativo y los cambios que enfrenta la práctica en distintos escenarios a partir de una redefinición de las intervenciones en materia de Niñez y Adolescencia e incluso con las mismas familias, habilita interrogarnos en torno las interpelaciones que los mismos actores realizan a las formas en que se planifica la política pública educativa, la definición de los problemas en educación y con ello el diseño e implementación de proyectos y programas educativos destinados a Niños y Adolescentes.

El trabajo Social, como profesión, se inscribe en distintos escenarios de intervención en los cuales desempeña su práctica profesional, a partir de distintas demandas que se presentan en un determinado contexto histórico social y un escenario de intervención que asume características particulares, según la institución en la que éste se desempeña y el ámbito de lo local y comunitario con

el conjunto de características que lo constituyen. Es ese contexto histórico, en el que se reúnen un conjunto de aspectos que dan cuenta de una realidad macro social, es decir, componentes económicos, políticos, sociales y culturales que constituyen a la práctica profesional. Si nos remitimos a este aspecto macro social, es necesario reconocer a la intervención del Trabajo Social y su relación con el Estado, la cuestión social y la política social, como aquel conjunto de programas y proyectos que este Estado planifica y gestiona al momento de dar una respuesta a dicha cuestión social. Resulta pertinente indagar dicha cuestión social a partir de una construcción teórica y política, como contradicción entre capital y trabajo, considerando el conjunto de transformaciones que ese Estado ha enfrentado a lo largo de la historia y su relación con el proceso de legitimación de la profesión.

Al momento de pensar en las posibles líneas de análisis de la intervención profesional, construimos un tipo de mediación entre este componente macro social y el componente micro social, considerando a este último como el escenario de lo local, lo barrial comunitario en el que se desarrolla la intervención del Trabajo Social. Este escenario de lo micro, presenta una serie de características ligadas a lo histórico y al contexto, las cuales en dicho escenario se reflejan en vivencias, trayectorias y experiencias de cada actor social y sus prácticas en el marco de su cotidianeidad. Para el desarrollo de una investigación de tipo cualitativa, cuyo objeto de estudio está centrado en las estrategias de intervención de dicha profesión, consideramos las múltiples formas a partir de las cuales ese componente macro social se vincula y articula con lo micro social. Las prácticas del Trabajo Social surgen en un determinado contexto, como dijimos la relación con ese contexto implica las demandas de intervención solicitadas a la profesión, las cuales requieren de una respuesta por parte de ese profesional, y además de un reconocimiento de los actores de la intervención, quienes reconocen a ese profesional como técnico/agente/funcionario público que dará respuestas en un marco institucional a determinadas problemáticas.

En relación a los lugares en los que se encuentran las escuelas primarias seleccionadas para desarrollo de nuestra investigación, los mismos se han seleccionado considerando puntos claves en términos del territorio y ámbito barrial

en el que se inscriben las escuelas. En primer lugar se seleccionó el barrio de Villa Elvira, perteneciente a lo que se denomina como el gran La Plata, observamos que dicha comunidad presenta una serie de características particulares respecto a su conformación territorial, ya que la misma se conforma históricamente con asentamientos y la ocupación del espacio por parte de poblaciones que migraron a la zona en la búsqueda de espacio y tierras donde asentarse. Es por esto que una de las características que prevalece refiere a un territorio que se circunscribe a las orillas del casco urbano, por ende, es un territorio extenso y heterogéneo en relación al acceso a los servicios e infraestructura barrial. Por otro lado, el crecimiento de asentamientos que conforman el territorio da cuenta de dos aspectos, por un lado la lucha por la toma de tierras y la problemática del acceso a la vivienda, y por otro lado la creciente población de inmigrantes que conforman Villa Elvira, siendo en su mayoría paraguayos. Observamos que estas múltiples características que conforman a dicho espacio y al acceso a la educación, se constituyen como una de las problemáticas principales, ya que el cupo de estudiantes en relación a la cantidad de matriculas es dispar, en este sentido niños de Villa Elvira quedan excluidos de dichas instituciones. Particularmente la escuela primaria en la que desarrollamos la investigación presenta serios problemas de espacio e infraestructura, en la misma funciona el colegio secundario en los pasillos de dicha institución. En otras de las escuelas, se presentan dificultades en torno a recursos de infraestructura, como lo es el hecho de que tres alumnos deban compartir bancos escolares para poder estudiar. Por otro lado, partiendo de los datos del diagnostico realizado por parte de la Dirección de Política Social de la UNLP, podemos decir que Villa Elvira en relación a lo educativo presenta las siguientes demandas: -déficit de estrategias y propuestas para los docentes y directivos de las escuelas, especificándose que se viven realidades cotidianas en el ámbito escolar en las que se presentan por parte de los actores dificultades para enfrentarlas –dificultades de comunicación entre docentes y alumnos – insuficiente capacitación en oficios y oportunidades para jóvenes y escasez de espacios de participación para niños y jóvenes del barrio. Estas se presentan al igual que las problemáticas de infraestructura como las principales problemáticas

del territorio, es por esto que como parte de la investigación, se consideró el estudio en la escuela primaria que pertenece a dicho barrio, teniendo en cuenta que es una escuela que se inscribe en un territorio con características particulares en torno a la ubicación espacial y características comunitarias específicas, vinculadas estas últimas a la problemática educativa y acceso a derechos de Niñas Niños y Adolescentes.

Además de este espacio territorial, la segunda escuela en la que se llevó a cabo dicha investigación pertenece al Barrio El Mondongo, el mismo a diferencia de la inscripción territorial descrita anteriormente, forma parte del casco urbano de La Plata y de su casco histórico, a diferencia de Villa Elvira. Ubicado en el centro de la ciudad, las características a nivel barrial en torno a la infraestructura presentan un acceso a los servicios públicos tanto de agua, gas, luz así como también de transporte público y acceso al territorio por diferentes vías. En torno a la población estudiantil, si bien se ubica la escuela en el casco urbano en una zona céntrica, la mayoría de los niños, provienen de territorios aledaños de la ciudad, como Villa Montoro, entre otros, incluso algunos provienen de Villa Elvira. Esta característica particular de dicha escuela, habilitó interrogarnos respecto al imaginario que persiste en torno a las “escuelas de conurbano” y las escuelas del centro de La Plata, por parte de las familias y su elección frente a la institución escolar de sus hijos, en términos de prestigio. Considerar en nuestro estudio, esta escuela inscrita en un territorio diferente al enunciado anteriormente, nos permitió analizar la escuela como institución pública ubicada en lo local territorial; a partir de esto observamos la forma en que las problemáticas de acceso a recursos, posibilidades de trabajo en red y características de la población, entre otros aspectos, se diferencian según la inscripción territorial y esto resulta en posibilidades y límites de intervenciones.

Por último, como parte de la investigación, consideramos enriquecedor para el análisis entrevistar a una profesional que desempeñe su tarea en una escuela privada, considerando la problemática de privatización de la educación en espacios y territorios específicos. Por esto se entrevistó a una trabajadora social perteneciente a una escuela del distrito de Lanús, ya que aquí se reúnen dos

características particulares, por un lado un distrito complejizado en torno a sus demandas y por otro lado su realidad territorial, ya que si bien la escuela está ubicada en el partido de Vicente López, la escuela se encuentra a siete cuadras de Av. Constituyente, la cual divide V. López y San Martín, abarcando determinada población de la línea V. López, espacio que presenta una realidad particular en torno a la conformación histórica, ya que se considera “como una villa” por parte de la población; a su vez del otro lado de dicha avenida se encuentra el barrio llamado La Fana siendo esta una zona, que presenta problemáticas sociales referidas al acceso a la vivienda, salud, entre otras características de precarización y vulnerabilidad social. Por esto, entrevistar a una profesional inmersa en esta institución, de carácter privado en este territorio, proporciona aspectos para análisis de la realidad educativa y políticas de privatización en espacios donde se dificulta el acceso a una institución de este tipo. A su vez, a diferencia de las otras profesionales entrevistadas, la trabajadora social es recibida de la carrera en la Universidad de Buenos Aires, por ende, el análisis respecto a la trayectoria en la formación profesional abarcaría la carrera en otra unidad académica.

Los escenarios de intervención son diferentes, los constituyen características que difieren según su origen, sus objetivos y sus formas de organización. A partir de esta perspectiva analítica consideramos a estos escenarios como campos, en los que se entrelazan un conjunto de relaciones de poder, de posiciones y relaciones entre esas posiciones reconociendo a estos desde la perspectiva relacional sostenida por Pierre Bourdieu. Asimismo, el componente simbólico de este campo, reúne en el mismo, un conjunto de significaciones y representaciones que garantizan la producción y reproducción de un determinado orden social. Partir de un análisis de estos escenarios micro sociales de intervención, nos llevó a pensarlos y constituirlos como campos, lo que nos permitió develar el conjunto de relaciones de poder, posiciones, roles, discursos y prácticas que los constituyen.

Prosiguiendo con nuestros análisis, el componente educativo es una característica particular de la profesión, y una cualidad que debían tener –en los

orígenes de la profesión- aquellos sujetos encargados de esta práctica. Este análisis habilitó dos interrogantes ¿Por qué es la educación y la necesidad de educar a otro, un componente necesario en lo que respecta a la práctica del Trabajo Social? ¿Se han generado cambios en torno a estos objetivos socio educativos de la profesión? Para responder a estos interrogantes caracterizamos el campo educativo, como campo en el cual se insertan socio ocupacionalmente profesionales de Trabajo Social; construyendo una definición de la categoría de educación, a partir de los aportes realizados por diversos autores e investigadores especializados en el campo. Estas diversas definiciones sobre la educación se presentan de manera diferente según los distintos ámbitos en los que se desarrolla, donde es necesario diferenciar el ámbito de lo privado del ámbito de lo público. Esta diferenciación habilita otro interrogante ¿en qué condiciones históricas y sociales la educación comienza a manifestarse en estos ámbitos y de qué manera? Este interrogante abre camino a reflexionar sobre la forma en que la educación comienza a ser una cuestión de Estado. Es decir, la necesidad de “ser educado” de poseer una educación, que comienza en la familia –ámbito privado-continúa en la escuela y posteriormente en el ámbito de trabajo, estos aspectos dan cuenta de que ese componente educativo no es algo que se recorta a la profesión del Trabajo Social, pero que si se constituye en algo esencial para el desarrollo de los sujetos en la sociedad, siendo parte de la política pública. En esta línea de análisis, consideramos dos variables, por un lado el componente educativo de la práctica profesional del Trabajo Social y por otro lado las representaciones a partir de las cuales la educación trasciende la cotidianeidad de los sujetos, sus familias y por ende su crecimiento. A partir de estos dos componentes analizamos y caracterizamos la historia de la educación en Argentina, y su articulación o diálogos establecidos con la intervención del Trabajo Social.

Observamos en este juego entre lo instituido y lo instituyente la construcción de diferentes estrategias de intervención, analizar estas estrategias en el campo educativo, nos llevó a caracterizar tres aspectos en nuestros análisis: la demanda de intervención en el campo, el sujeto de la intervención del Trabajo

Social y las técnicas/instrumentos que constituyen la práctica. A partir de estos aspectos, analizamos el conjunto de transformaciones generados en distintos momentos históricos en relación a las estrategias de intervención y transformaciones acontecidas en torno a la forma en que se constituye al sujeto de la intervención, la conformación de técnicas e instrumentos, así como también las demandas que se presentan a diario a los profesionales en las escuelas. En este sentido, podemos decir que algunos aspectos se modifican en lo que respecta a la intervención, así como también algunos permanecen frente a algunas resistencias por parte de los mismos actores, considerar que hay aspectos que no han sido modificados habilita interrogarnos ¿Qué las estrategias continúen con improntas de una intervención con sesgos conservadores y pragmáticos es algo que remite a un componente público estatal o bien a una cuestión metodológica y ética de cada profesional? Entendemos que ambos aspectos no se dan por separado, pero además uno no determinada al otro, pensar de esta manera nos remitiría a reproducir un carácter subalterno en la profesión en dicho campo, siendo este un riesgo que asume la investigación si no es precisa y rigurosa al momento de reconocer que cada campo esta trascendido por un conjunto de fuerzas, y que en esas resistencias, tensiones y conflictos que lo caracterizan, los actores que conforman dicho campo, pueden interpelar e incluso poner en jaque algunos postulados y representaciones.

Cada uno de los postulados y representaciones que sostienen una idea de educación y sus objetivos se han ido transformando a lo largo de la historia y con ellas las formas a partir de las cuales se demanda un tipo de intervención al Trabajo Social, en dicho campo. Interesa resaltar el vínculo dado entre cuestión social y la escuela, siendo que el Trabajo Social no se da independientemente a la relación intervención, cuestión social y Estado, por tanto las prácticas tienen estrecha relación con las respuestas que brinda el Estado a la cuestión social. En el campo educativo las transformaciones generadas, dan cuenta del enfoque de derecho que comienza a caracterizar a la política pública educativa, al menos en sus postulados; las estrategias a ser desarrolladas se encuentran en medio de la tensión controversial inclusión educativa-desigualdad social; por tanto, el aumento

de la escolarización no se desvincula de las problemáticas socio económicas que presentan niños y familias, en contextos de exclusión social, así las estrategias desarrolladas en el marco de los Equipos de Orientación Escolar enfrentan este desafío de trabajar en la integración e inclusión escolar en escenarios donde persiste la desigualdad social, manifiesta en desigualdades de acceso al sistema, y definidas en categorías como el fracaso escolar. Sin proponer análisis que se queden en lo fatalista de las prácticas y que dejen a los sujetos en medio de la tensión entre lo esperado y lo posible, nuestros análisis rescatan nuevas propuestas de intervención en dichos escenarios, partiendo de las experiencias de los actores y de las prácticas que estos desarrollan.

Asimismo, a partir del trabajo de campo realizado y del dialogo establecido entre los enunciados teóricos y las voces de los actores intervinientes, llevamos a cabo una problematización y puesta en tensión de la categoría de estrategia, considerando que es la misma la que otorga un contenido político a la intervención, siendo la que posibilita la implementación de la política como vía para la transformación del poder y movilización del mismo. Las múltiples formas a partir de las cuales los profesionales organizan tiempos, espacios y situaciones en el escenario de intervención, remite a competencias y capacidades de los mismos al momento de llevar a cabo la organización y apropiación de recursos, así como también la revisión y evaluación de la práctica profesional; reconociendo el conjunto de condicionantes y características particulares que constituyen al marco institucional y relacional en el que estos se desempeñan. En este caso en la institución escolar y su participación en el marco de los denominados Equipos de Orientación Escolar, siendo estos equipos los encargos de implementar acciones a favor de la inclusión educativa, en reconocimiento de las realidades escolares para acompañamiento y orientación de niños y familias en situación de vulneración de derechos.

Nuestro análisis se centró en las estrategias de intervención en escuelas desde el enfoque de derechos y la conquista de las leyes de Promoción y Protección que conforman al Sistema de Protección Integral de la Niñez, es así que desde nuestra perspectiva analítica, consideramos como otros actores claves

en nuestra investigación, a los trabajadores sociales que conforman los Equipos Técnicos pertenecientes a la Dirección de Niñez de la ciudad de La Plata. En este sentido, partimos de entender a la interdisciplina como unidad de análisis que trasciende a nuestro estudio en el campo educativo, es decir, la articulación entre las trabajadoras sociales que conforman los Equipos de Orientación Escolar y trabajadores sociales y otros profesionales que conforman los equipos de infancia. Entrevistar a los profesionales de este campo permitió indagar las posibilidades de trabajo en articulación, con las escuelas en el marco de la corresponsabilidad definida, teniendo en cuenta la perspectiva de actores de otras instituciones respecto a la intervención del trabajo social, en el marco del Sistema de Protección Integral. Partir de los datos de estas entrevistas permitió una problematización de las posibilidades de construcción de estrategias en conjunto, límites o condicionantes que trascienden dichas posibilidades de articulación, perspectivas respecto a principales demandas y procedimientos en prácticas destinadas a la niñez. Una de nuestras hipótesis consideró que la articulación y corresponsabilidad se presentan como un desafío para la construcción de estrategias profesionales en el campo educativo y en el campo de la niñez, por esto seleccionamos dichos actores claves, ya que de lo contrario nuestro estudio se recortaría a lo enunciado por profesionales de las escuelas sin contemplar otros actores que conforman el Sistema de Protección Integral.

Asimismo, se llevó a cabo un análisis de documentos del campo educativo –decretos, disposiciones y guías de intervención- los cuales se redactan a partir del enfoque de derechos descripto, y de los postulados sostenidos en las leyes de Protección y Promoción de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. El análisis y problematización de dichos documentos que resaltan los objetivos de intervención de la profesión –entre otras disciplinas- habilitó interrogarnos respecto a los límites y posibilidades de intervención en dicho campo, partiendo de un análisis de las voces de los entrevistados y del juego de poder en que se entretajan las relaciones entre lo institucional y la realidad local en la que se inscriben las prácticas.

A partir de los resultados obtenidos, visibilizamos transformaciones generadas en la organización del sistema educativo y nuevas propuestas de intervención en materia de educación, estas resultan en tensiones permanentes, manifiestas en los debates y discusiones que giran en torno a la conformación de estrategias de intervención profesional en el campo educativo en el marco de los Equipos de Orientación Escolar; sustentadas en el enfoque de derechos y el marco legal para la Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Siendo este último una herramienta al momento de definir estrategias profesionales, desde el momento en que este enfoque comienza a cobrar fuerza en distintos escenarios de intervención. Aquellos aspectos teóricos metodológicos en términos instrumentales que sustentados en un determinado posicionamiento ético y político constituyen a los límites y posibilidades de intervención dados en la práctica del Trabajo Social, denotan en nuestras observaciones que el sistema escolar presenta un carácter simbólico y reproductor de las relaciones sociales, aspecto que resulta en distintas intencionalidades y racionalidades por parte de los actores que lo componen. Podemos decir entonces que el carácter histórico de la institución escolar y aquellos objetivos en los cuales se sustenta su fundamento, no se desvinculan del carácter productor y reproductor de la institución escolar, del carácter simbólico que la organiza institucionalmente, y de las prácticas que llevan a cabo los actores que conforman a la comunidad educativa. Donde se ponen en juego representaciones y prácticas en dicho campo de poder, en las que observamos diferentes posiciones ocupadas por los actores, prácticas pedagógicas específicas instituidas, prácticas pedagógicas instituyentes e innovadoras y distintas racionalidades.

Asimismo, las nuevas demandas y propuestas de intervención en el campo de la política pública educativa implica el acercamiento a la trama local y realidad de cada escenario de intervención; a partir de esta perspectiva teórica analítica sostenemos que la educación se conforma como racionalidad de gobierno, portando un conjunto de estrategias, técnicas y mecanismos para definición y resolución de problemas. El lugar que asumen los profesionales en la definición de un problema para su posterior resolución, introduce nuevas significaciones e

intencionalidades que denota que las acciones implementadas por los profesionales de Trabajo Social –según lo relevado- tienden a trabajar en el enfrentamiento a cualquier desequilibrio presente en las escuelas, asociado a la necesidad de sostener una idea inclusiva y de acceso homogéneo e integral al sistema educativo, a pesar de la heterogeneidad que este presenta en términos de acceso al sistema. Resultando esto en incertidumbres frente a la práctica, pero también abriendo camino a la reflexión y crítica sobre las condiciones en las que se desarrolla la intervención en dicho campo, lo que trae consigo nuevas posibilidades que desde una perspectiva de derechos reconocen a la educación como vía para la transformación social.

La presente tesis se divide en seis capítulos, en el **Capítulo I** se consideran aportes de autores cuyas obras y análisis compartidos se inscriben en la temática abordada, se presentan análisis que parten de una perspectiva relacional basada en la teoría de Pierre Bourdieu reconociendo a la educación como campo, desde una perspectiva relacional; considerando relaciones de poder y dominación que constituyen al campo educativo y a los roles, intencionalidades y prácticas de los actores que conforman a la comunidad educativa. Por otro lado se consideran para el desarrollo del capítulo diferentes definiciones y perspectivas de educación, tomando los aportes de Michael Foucault, Paulo Freire y Pierre Bourdieu, con objetivos de llevar a cabo una problematización de dicha categoría. Cabe destacar que dichos aportes parten de un análisis respecto al carácter simbólico constitutivo del orden escolar, el direccionamiento de prácticas pedagógicas en relación al espacio social y los mecanismos de poder, técnicas y estrategias que actualmente se manifiestan en la política pública educativa.

En el **Capítulo II** se lleva a cabo una caracterización histórica del sistema educativo argentino, teniendo en cuenta el surgimiento de la educación pública en nuestro país además de aspectos que hacen a sus orígenes, objetivos y continuidades en la actualidad. Dividimos dicha caracterización en seis momentos de la historia: postulados la generación de los 80' frente a la educación, periodo del gobierno peronista (1945-1955), periodo de la dictadura militar entre el 73' y el 76, el retorno de la democracia durante el gobierno de Raúl Alfonsín, la década de

los 90 y la intensificación del modelo neoliberal en la etapa del menemismo; y por último el periodo que va del año 2000 a la actualidad, considerando el nuevo enfoque de derechos que constituye a la política pública educativa. Intentaremos compartir análisis en torno a las rupturas y continuidades que se presentan en dicho campo y en la organización institucional de la institución escolar. En su desarrollo nos proponemos establecer un dialogo entre los procesos históricos por los que ha transitado la educación pública en nuestro país y la conformación del campo educativo como espacio de inserción socio ocupacional de los trabajadores sociales. Analizamos el lugar que asume la profesión en el campo de la política pública educativa, teniendo en cuenta las respuestas que el Estado brinda a las múltiples problemáticas que se manifiestan en la realidad escolar. Abordamos en nuestros análisis, los diferentes momentos por los que ha transitado la intervención profesional en las escuelas, partiendo de reconocer continuidades y rupturas en torno a las demandas y múltiples formas de dar respuestas, considerando aspectos que conforman a la lógica institucional y su vinculo con la realidad social.

En el **Capítulo III** compartimos análisis en torno a la intervención profesional en el marco de los Equipos de Orientación Escolar y el enfoque de derechos. Se enuncian transformaciones dadas en el campo teniendo en cuenta los desafíos que se presentan a la profesión en la contemporaneidad y la llamada efectivización de los derechos. Se consideran tensiones e interpelaciones a dicho marco legal, dadas por los mismos profesionales, problematizando en relación a los límites y posibilidades de intervención en dicho escenario; analizando documentos, decretos, disposiciones y regulaciones que conforman a la política pública educativa actual y con ello a las intervenciones en dicho campo.

En el **Capítulo IV** en continuo dialogo entre las voces de los mismos actores y las transformaciones acontecidas en el sistema educativo, analizamos las principales problemáticas que enfrenta la educación pública argentina, para establecer un dialogo con las condiciones que hacen a la intervención profesional en el marco de los Equipos de Orientación Escolar. Se analiza la construcción de las demandas de intervención considerando el componente ético político y teórico

metodológico, partiendo de una problematización del concepto de estrategia en Trabajo Social a partir de un análisis de las técnicas, metodologías, y organización del tiempo y espacio en dicho escenario de intervención. Nuestras reflexiones se interrogan respecto al quehacer profesional, capacitaciones y competencias a partir de las cuales los profesionales construyen estrategias en el marco de la institución escolar y en acercamiento a la trama comunitaria; poniéndose en juego la relación establecida entre la estrategia, lo social y lo político en la planificación y gestión de la política pública educativa.

En el **Capítulo V** analizamos el lugar que asume el Trabajo Social en carácter de funcionario público en las escuelas, teniendo en cuenta un análisis de las trayectorias profesionales y de las características específicas en las que se desarrolla la práctica, considerando la organización burocrática administrativa y jerárquica que posee la institución escolar, llevando a cabo una problematización de los aportes que realiza la profesión al campo, así como también resistencias, acompañamientos e interpelaciones al nuevo enfoque de derechos.

Por último las Consideraciones Finales no solo plantean conclusiones a partir del trabajo de investigación realizado, y de los análisis reunidos en el trabajo de campo y categorías desarrolladas, sino que además se proponen la apertura de interrogantes y reflexiones para posibles investigaciones a ser realizadas en un futuro. Compartiendo aportes para los trabajadores sociales que se desempeñan en el campo educativo a partir de marcos de análisis, respecto a la conformación de estrategias de intervención en el marco de las instituciones escolares para Promoción y Protección de Derechos.

CAPITULO I

El campo educativo: concepciones y perspectivas

I.1. Introducción

En este capítulo analizamos la educación pública desde la noción de campo a partir de reconocer la multiplicidad de actores e intereses, y las relaciones de poder y dominación que se ponen en juego e inciden en su configuración. Para ello tomamos como referencia teórica los aportes de la perspectiva relacional de Pierre Bourdieu en torno al sistema escolar, su carácter simbólico y reproductor y su relación con la cultura, el papel del saber y de las competencias prácticas en la recreación del sistema social; referenciándonos en algunas de las categorías propuestas por el autor que consideramos pertinentes para el objeto de estudio de esta tesis.

La producción teórica de Pierre Bourdieu facilita algunas claves analíticas acerca de la educación, el lugar que asume el sistema educativo y el orden escolar en la producción y reproducción de un determinado orden social, tomando en cuenta el lugar de los agentes en dicho campo, sus prácticas, las posiciones ocupadas, las intencionalidades y el juego de fuerzas. Estas contribuciones reconocen en la educación, una lógica productivista y transformadora, que permite visibilizar el lugar activo de los sujetos a partir de sus cuestionamientos, prácticas, resistencias, disputas e intereses. Es decir, las reflexiones en torno de lo social que ofrece la teoría de los campos, reconoce la lucha de los agentes por la conformación de los mismos, desde un capital simbólico que da prestigio y legitimidad a quienes lo poseen. En el campo educativo, el sistema escolar construye y reproduce formas de hacer, pensar y decir en los sujetos, que a la vez van configurando el campo de lo social, estableciendo diferencias y etiquetas creadas por títulos escolares y títulos profesionales.

El estudio de las sociedades modernas efectuado desde la mencionada tradición teórica, otorga al campo educativo y a sus componentes institucionales, un lugar estratégico como garante de la reproducción cultural y social. No obstante, la educación como práctica social histórica, es también productora de experiencias transformadoras y de carácter emancipatorio. De este modo, la perspectiva relacional ofrece elementos para un análisis crítico, que ponga en cuestión relaciones establecidas entre los agentes educativos y la cultura escolar, que encubren las reglas inherentes a toda relación de dominación -en este caso simbólica.-

Por otro lado, se recrean algunas de las contribuciones de la propuesta freireana respecto a la educación, para comprender las diferentes formas de construcción y la direccionalidad que asumen las prácticas pedagógicas. La producción teórica de Paulo Freire es sumamente fértil para reconocer y recrear la potencialidad problematizadora de la práctica educativa, dada por su constitutiva dimensión praxeológica que facilita la interpelación de prácticas y representaciones hegemónicas, que dan sustento a la “educación bancaria.” Entendemos que estas ideas constituyen una referencia analítica para comprender la educación como práctica social, teniendo en cuenta su relación con el espacio social en la cotidianeidad, donde se inscriben múltiples experiencias de saber y aprendizaje que permiten situarla como vía de transformación social. Esta tradición teórica sustenta una concepción concientizadora de la educación, reconociendo la relación dialéctica entre el hombre y la realidad social, en la cual el primero tiene la capacidad de desplegar una reflexión crítica y autocrítica frente a realidad en la que se encuentra, siendo participe en su propia historia, a partir de una toma de conciencia.

Paulo Freire considera a la educación como practica para la libertad, y sostiene que la verdadera educación hace posible la critica a cualquier forma de opresión y dominación presente en la sociedad. De este modo, es posible generar procesos de trasformación a partir de una lectura crítica de la propia experiencia personal y social, rescatando la historicidad y la auto reflexión como medios para poner en cuestión lo instituido.

Por último, tomamos los aportes de la tradición foucaultiana, la misma permite pensar los instituidos y las lógicas de reproducción que tienen lugar en el dispositivo escolar, mediante técnicas y estrategias de disciplinamiento y control que los agentes despliegan. En tal sentido, las ideas de Foucault son puestas en tensión para visualizar el lugar de los agentes en el campo, sus posiciones y prácticas, interrogando las relaciones de poder construidas en el sistema educativo, así como las formas de movilización y circulación del mismo que no se recortan a la institución escolar

El análisis del poder y las relaciones entre poder, saber y discurso, constituyen núcleos teóricos de este pensamiento, que sustenta una crítica a los poderes establecidos y las verdades que estos legitiman como absolutas, en una sociedad que crea su propio régimen de verdad. Estos aportes centrados en el estudio del poder y en las múltiples formas a partir de las cuales éste crea y constituye a los sujetos, permiten comprender las características que asume la producción de subjetividades. Esta perspectiva facilita algunas claves analíticas en el estudio de la institución escolar y de las reglas y mecanismos que la componen, así como del conjunto prácticas pedagógicas que allí se desarrollan, con el propósito de formar un sujeto productor en el marco del proceso productivo.

Así entonces, el capítulo desarrolla la referencia teórica que sustentó el trabajo de investigación, a partir de las reflexiones producidas por los autores mencionados que posibilitaron analizar el sistema educativo y la institución escolar partiendo de considerar a la educación como: a) portadora de una violencia simbólica socialmente legitimada, en tanto productora y reproductora de un determinado orden social; b) como vía para la transformación social sostenida en la definición de educación para la libertad; y c) como racionalidad de gobierno, siendo parte de las tecnologías que posibilitan el control y disciplinamiento de una población.

A modo de cierre, se compartirán algunas consideraciones finales que tomando los postulados teóricos mencionados intentarán compartir análisis que pongan en tensión y dialogo las distintas perspectivas y concepciones de educación en relación a los aportes que estas brindan al momento de reflexionar

sobre el campo educativo, la institución escolar, las prácticas de sus agentes y las transformaciones generadas en dicho campo.

I.2. La educación como campo

Considerar a la educación como campo y al conjunto de fuerzas que la constituyen, supone tomar en cuenta dos proposiciones que hace Bourdieu para comprender lo social: la primera, referida a su estructuración material y simbólica, cada una con sus regularidades objetivas; y la segunda, alude a la relación dialéctica existente entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales como dos órdenes constitutivamente ligados, en el cual las segundas incorporan a las primeras. En este proceso, la educación, el sistema escolar y las prácticas de enseñanza ocupan un lugar estratégico al propiciar mediante la producción de un habitus, la interiorización de las coerciones que instituye el sistema social.

Bourdieu define a los campos como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (1987:108) en los que se ponen en juego distintas posiciones y relaciones entre estas posiciones. Es decir, los campos son “espacios estructurados de posiciones, las cuales están ligadas a cierto número de propiedades que pueden ser analizadas independientemente de las características de quienes los ocupan.” (Gutiérrez, 1994:1) La funcionalidad de un campo es producida por el accionar de los agentes quienes la hacen posible al reconocer sus leyes y al disponer de habitus, de “estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación (...) que producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo distinguido y lo vulgar” (Bourdieu, 2003:32)

Desde esta perspectiva es posible afirmar que los sujetos podemos actuar y reaccionar sobre las estructuras pero no de modo totalmente libre ni espontáneo, pues estamos predispuestos y mediados por el habitus en tanto producto social generador de prácticas. Asimismo, si bien las estructuras influyen sobre los sujetos, no son radicalmente determinantes ni coercitivas, al estar mediadas por la

educación como práctica social que permite interiorizar las categorías de percepción y apreciación del mundo, a través de un conjunto de herramientas simbólicas que posibilitan la relación del sujeto con el entorno.

El habitus es la incorporación de lo social en el cuerpo, es la interiorización de los principios de un arbitrario cultural que se perpetúa aun cuando la acción pedagógica cesa, y es producido primeramente por la institución familiar y luego por la institución educativa, entre otras. Otra dimensión importante remite a comprender que el trabajo pedagógico no necesariamente se dirige a construir habitus reproductores de las estructuras, sino que también puede producir habitus transformadores de las mismas. Este aspecto da cuenta de la triple condición que reviste el habitus: ser producto social interiorizado; ser productor al constituirse como principio generador de prácticas; y ser reproductor de las estructuras objetivas de las cuales es producto.

Prosiguiendo con el análisis, los campos se estructuran a partir de un estado de fuerzas entre los agentes y/o instituciones que forman parte del juego; lo que los constituye como campo social histórico, donde se desarrollan "(...) luchas destinadas a conservar o transformar ese campo de fuerzas. Es decir, es la propia estructura del campo, en cuanto sistema de diferencias, la que está permanentemente en juego." (Gutiérrez, 1994:2) Y son los agentes y sus posiciones los que ocupan un lugar fundamental en el funcionamiento del campo, al compartir intereses comunes y una suerte de complicidad básica, un acuerdo entre los antagonistas acerca de lo que merece ser objeto de lucha, el juego, las apuestas, los compromisos. Asimismo, interesa señalar que la noción de campo no se reduce a las relaciones sociales de producción o a la dimensión económica, remite también a otras relaciones sociales entre actores que ocupan diferentes posiciones en función de los capitales de que disponen. Tal como refiere Bourdieu,

una de las cosas que está en juego en las luchas que enfrentan al conjunto de los agentes o de las instituciones que tienen en común es el hecho de poseer una cantidad de capital específico (económico o cultural en particular) suficiente para ocupar posiciones dominantes en el seno de los campos respectivos es la conservación o la transformación de la "tasa de cambio" entre los distintos tipos de capital, y al mismo

tiempo, el poder sobre las instancias burocráticas que están en condiciones de modificarlo mediante medidas administrativas.(1997:4)

Sin embargo, el campo en tanto campo de poder, no es el resultado de una acción dominante de una “clase dominante,” sino del conjunto de relaciones que lo constituyen, siendo la propia estructura la que ejerce una dominación.³

En el mismo sentido, cobra relevancia el estudio de las estructuras de dominación y relaciones de poder existentes en los distintos campos de relaciones sociales, teniendo en cuenta que

(...) el funcionamiento de las relaciones sociales, además de no ser transparente, dota a las personas de ideas y percepciones que las convierte en receptores sumisos por vía de la naturalización espontánea de las estructuras de dominación. (2008:28)

Pensar la dinámica del campo educativo supone tomar en cuenta la relación entre la estructura de posiciones constitutivas del mismo y las luchas que tienden a mantenerla o subvertirla, en pos de acceder o controlar determinado capital cultural. Los movimientos que buscan mantener la estructura generalmente se dan a partir de estrategias de conservación desplegadas por quienes disponen del monopolio del capital específico, mientras que las estrategias de transformación o subversión son desplegadas por quienes disponen de menor capital, denominados también como “los recién llegados.”

Esta lectura habilita interrogar las prácticas y representaciones de los agentes, y exige considerar la esfera estatal reconociendo que “la génesis del Estado es inseparable de un proceso de unificación de los diferentes campos sociales, económicos y culturales (o escolar) que va parejo a la constitución progresiva de un monopolio estatal de la violencia física y simbólica legítima.” (Ibídem, 1997:3) El Estado cuenta con los recursos materiales y simbólicos para regular por ejemplo el campo de la educación al instituir como hegemónico un

³ Bourdieu ejemplifica con los “títulos escolares” y las posiciones a los que estos brindan acceso y cómo el valor de dichos títulos puede variar y con ello las posiciones de los agentes en el espacio social. Es decir, diferentes agentes, según el capital que estos poseen pueden “dominar” u ocupar posiciones dominantes (Bourdieu, 1997)

determinado tipo de enseñanza que remite al capital cultural, y a través de lo jurídico estableciendo un marco legal propio del sistema educativo.

Las prácticas culturales, los bienes culturales y el consumo, son dimensiones analizadas por Bourdieu para explicar la forma diferencial de apropiación de prácticas culturales y las distintas preferencias en los agentes, donde principalmente, la educación familiar y escolar condicionada por el origen social de la clase, adquieren centralidad.

La manera en la cual la cultura ha sido adquirida, se vive por encima de cómo ha sido usada: la importancia imputada a las maneras pueden ser entendidas una vez visto que estas son imponderables de las prácticas, las cuales distinguen los diferentes –categorizados– modos de adquisición cultural, tarde o temprano, familiar o escolástico, y las clases de individuos las cuales ellos caracterizan” (1997:2).

En este sentido, el sistema educativo entra -según el autor- como garante de lo que él llama “títulos que den nobleza” a la cultura, reconociendo cómo el consumo cultural e incluso el arte, cumplen una función de legitimación de las diferencias sociales.⁴

Al referirnos al capital como categoría también central para comprender la dinámica del campo educativo, lo definimos como un recurso necesario que se pone en juego en todo proceso de producción o reproducción de la vida social, cuyo acceso se da de modo desigual por parte de los diferentes actores. Bourdieu sostiene que el capital puede ser económico o simbólico, y distingue cuatro tipos de capital: social, cultural, simbólico y lingüístico. En relación al campo educativo, el capital social refiere a los recursos con los que cuenta quien enseña y quien aprende, a partir de la cercanía/pertenencia a un grupo, resultado de la confianza y participación en redes sociales. Una expresión de cómo dicho capital se pone en juego, es el vínculo y el sentido de pertenencia construido por las familias y educandos respecto de la escuela, o las posibilidades de articulación entre la institución escolar y organizaciones territoriales. En ambos casos, disponer y

⁴ El capital económico, el lugar donde uno vive, implican espacios de diferencias y en los medios de consumo se traducen en diferencias según preferencias; Bourdieu distingue este conjunto de diferencias en el sistema educativo, en las escuelas de diferentes orígenes, territorios y características propias. (1997)

recrear dicho capital facilita el enfrentamiento de determinadas problemáticas y favorece proyectos educativos sostenidos desde un trabajo colectivo que contribuye a formar sujetos más autónomos y solidarios.

El capital cultural es la acumulación de la cultura familiar y de la clase social a la que el sujeto pertenece. En sus estudios Bourdieu reconoce las diferencias establecidas entre educandos que provienen de familias constituidas por profesionales o que portan algún tipo de formación, que se corresponde con la posición ocupada en la estructura social, y aquellos que pertenecen a familias de obreros, por ejemplo, que ocupan una posición de mayor sumisión respecto de los primeros. La apropiación del lenguaje, a partir de ciertos hábitos del entorno, como la lectura o la enseñanza respecto a la organización del tiempo y espacios en niños, establece recursos que no todos los educandos poseen. Ello genera condiciones que reproducen las desigualdades a través de la transmisión arbitraria del capital cultural instalado como hegemónico. En relación al capital simbólico, el autor refiere que hay un mercado que puede ser económico o simbólico, donde tienen lugar los intercambios de bienes, entre los cuales, se encuentra el conocimiento como bien simbólico socialmente legitimado y valorado por actores colectivos que monopolizan su producción y circulación, y hasta los convierten en mercancías generadoras de mayor capital. Este capital existe por el valor que se le asigna, por ende los títulos profesionales en el ámbito educativo representan un tipo de capital simbólico en la medida en que otorgan legitimidad a un quehacer profesional a partir de un reconocimiento, de igual manera los títulos escolares que otorgan cierto prestigio y status.

Desde esta aproximación conceptual al pensamiento relacional, coincidimos en reconocer que todas las categorías son producto de un proceso constructivo, y requieren ser puestas a prueba en la interrogación del objeto en estudio, a fin de capturar su potencial heurístico, estando advertidos del riesgo que supone fetichizar los conceptos. Realizada esta aclaración, nos interesa recuperar el contexto de producción de las reflexiones de Bourdieu acerca de los sistemas escolares y las prácticas culturales, en una época de politización y debate, donde

el movimiento estudiantil francés ponía en tensión el carácter reproductor de la educación y de las prácticas que la sostienen.⁵

los estudios sobre los sistemas escolares y prácticas culturales (...) rompieron con los encuadres habituales para tratar esas cuestiones al remitir las explicaciones al conjunto de la sociedad, y más específicamente, a los mecanismos de violencia simbólica que legitiman las relaciones de dominación y de desigualdad social” (Sidicaro, 2003)

La crítica teórica política y social que en ese momento realiza la sociología de Bourdieu respecto del sistema educativo, señala su carácter clasista y excluyente de las clases populares, e irrumpe con los escritos de la época al enfrentar postulados conservadores. Cabe destacar que esta idea reproductivista de la educación fue revisada en estudios posteriores realizados por el autor, al recuperar su carácter público y de acceso universal, y su condición de ser portadora de capital simbólico, capaz de producir y reproducir relaciones sociales. Y es justamente esta revisión la que, a nuestro entender, aporta insumos teóricos para pensar cómo transformar la realidad escolar, cómo producir prácticas educativas con un horizonte emancipatorio que reconozca los derechos fundamentales de los sujetos a cargo de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

I.3. La educación como acto de libertad

Consideramos importante profundizar el análisis de la educación pública centrándonos en el carácter emancipatorio, transformador que la misma tiene en tanto práctica social. En virtud de ello, tomamos las contribuciones de Paulo Freire sobre el concepto de educación para la libertad, alternativa a la concepción hegemónica que define la educación bancaria, ya que ese modo de pensar contiene un potencial heurístico que enriquece el abordaje de nuestro objeto de estudio en un tiempo histórico que demanda acciones desde una ética

⁵ Básicamente se toman par este análisis los textos “Los herederos: los estudiantes y la cultura” (1964) de Bourdieu y Passeron; y “La Reproducción” (1970).

comprometida con procesos que problematicen las lógicas de reproducción que rigen la vida social bajo el modo de producción capitalista occidental.

La propuesta metodológica de este autor brasileño considera a la educación como una práctica social histórica, profundamente política, imposible de ser reducida a una técnica pedagógica que sólo transfiere “ciertos valores y saberes a los educandos.” En este sentido, la educación contiene posibilidades de transformación, de construcción de autonomía en los sujetos al ser pensada como una práctica liberadora.⁶

Cabe mencionar que Paulo Freire (1979) centró sus estudios en las relaciones entre educadores y educandos, en las características específicas y determinantes de las mismas a la que define como narrativas, discursivas y disertadoras. El análisis de estas relaciones parte de reconocer dos tipos de educación: por un lado, la denominada *educación bancaria*; y por otro, la llamada *educación para la libertad*. La primera define a los educandos como sujetos pasivos, siendo su principal objetivo ideológico, la adaptación de los mismos al mundo, como parte de una estrategia de los opresores para hacer posible su dominación. “La concepción bancaria (...) se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en la cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila” (2010:81). Este tipo de educación es criticada por el autor, ya que remite a una práctica en la cual el educador es reconocido como “quien piensa, sabe, habla, actúa y es autoridad,” y el educando ocupa una posición subordinada donde,

no sabe, no piensa, no actúa sino que solo escucha adaptándose a las prescripciones del educando” concebido este como mero objeto y no sujeto de la educación “la educación bancaria a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados” (...) los oprimidos son la patología de las sociedades sanas. (2010:75).

⁶ Para estas reflexiones se toman principalmente dos obras del autor “Pedagogía del oprimido” (1970) y “Pedagogía de la indignación” (2000) que comparten la concepción de educación liberadora.

En contraposición a este tipo de educación bancaria, Paulo Freire propone la educación como práctica de liberación, que contiene una propuesta pedagógica orientada a la búsqueda de libertad, problematizadora, que se opone a todo acto educativo bancario, que pretende depositar y/o transferir saberes, y reconoce a los educandos como sujetos productores y portadores de saberes a partir de sus propias experiencias, historias y trayectorias personales.

El objetivo problematizador de la educación emancipatoria, pone en jaque el propósito de dominación al proponerse la superación de la relación unidireccional de dominación entre educadores y educandos sostenida por la educación bancaria. “La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como una realidad ausente de los hombres.” (2010:87) Esta conceptualización plantea una visión crítica del mundo, creada y recreada por hombres y mujeres que disponen de capacidades y posibilidades de elección, que a través del diálogo e intercambio constante con la realidad, “estimula la reflexión y las acciones verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.” (2010:90)

La diferenciación que realiza el autor entre los dos tipos de educación mencionados, nos brinda la posibilidad de pensar la educación en tanto práctica social, que trasciende lo institucional escolar, lo burocrático y lo administrativo. Una práctica educativa que puede generarse por fuera del marco institucional, pero en diálogo con este, cuestionando los objetivos conservadores de la escolarización, a partir de generar experiencias que rescaten la historicidad, la cotidianidad y los conocimientos que producen los sujetos en el marco de organizaciones y movimientos sociales o de otro tipo de espacios colectivos inscriptos a nivel territorial y comunitario.⁷

⁷ Un ejemplo son las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en comedores comunitarios, mesas barriales y otros ámbitos, donde a partir de lo lúdico expresivo, niños y adultos se apropian de aprendizajes, a partir del intercambio cuyo objetivo no se recorta a la trasmisión de contenidos y valores determinados previamente y por fuera de ellos en tanto actores portadores de saberes.

En la propuesta freireana de la educación, adquieren relevancia la vida social y las experiencias de los sujetos, su percepción de la realidad y la necesaria revisión y comprensión del contexto donde se nuclea lo político, lo histórico y lo social, tal como lo demuestra el autor al expresar “ (...) lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones políticas pedagógicas con los grupos populares de ninguna manera puedo menoscabar su conocimiento de la experiencia, su explicación del mundo, de lo que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo.” (2012:104). En esta tradición teórica la educación verdadera es praxis y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo partiendo de una toma de conciencia y reflexión desde las propias experiencias, expectativas, problemas y vivencias del pueblo, la toma de conciencia abre el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales, primero, y comunitarias después. En la educación liberadora el conocimiento es dialéctico e implica una praxis reflexiva con inserción crítica en la realidad social, en la misma los hombres son seres históricos e inacabados, en su condición de educador-educando son “investigadores críticos” en diálogo permanente con el mundo.

La pedagogía de la libertad propuesta por Paulo Freire, produce rupturas y el pasaje de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política. Ello es posible a partir de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que da lugar a la comprensión y crítica de las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestras sociedades. Esa toma de conciencia hace evidentes esas situaciones, este proceso de concientización-liberación es central en la educación liberadora, fundamentalmente en los países en desarrollo.

Este planteo se complejiza al pensar la educación en tiempos de globalización donde las nuevas tecnologías y los cambios que esta trae consigo, reconfiguran las relaciones pedagógicas y entre los sujetos y el saber, poniendo en jaque el lugar de autoridad que tradicionalmente ocupaba el docente en tanto educador, así como los tiempos y espacios escolares. Lugar que actualmente es disputado por los medios de comunicación y las redes sociales que instituyen una

relación con el conocimiento en una temporalidad diferente, y desde una hipertextualidad portadora de otros valores que frecuentemente conllevan a

(...) despolitizar la educación y reducirla al campo de las destrezas, la ideología y las políticas neoliberales terminan generando una práctica educativa que contradice y obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico: la de preparar sujetos críticos capaces de responder con celeridad y eficacia a desafíos inesperados y diversificados” (Freire, 2012:161).

Los diferentes saberes no están por fuera de lo político, del mercado y la instauración de ciertos comportamientos. El reconocimiento de la historia posibilita a los sujetos desplegar su capacidad de conocer, elegir e incluso criticar asumiendo un lugar activo en la educación. En este sentido, la propuesta freireana de unir una idea de educación para la libertad a la posibilidad de transformación del mundo, donde se pongan en juego las relaciones de poder, dominación y desigualdad social, contribuye a pensar proyectos educativos en consonancia con proyectos societales emancipatorios.

I.4. La educación como dispositivo de disciplinamiento social

La tradición teórico-filosófica que instituyó el pensamiento de Michel Foucault a partir de sus estudios sobre la producción y circulación del poder en la sociedad moderna, mediante la instauración de mecanismos de control y gobierno implementados desde las instituciones, provee aportes para reflexionar en torno a la escuela como uno de esos dispositivos disciplinadores.

Las instituciones producen en su funcionamiento, prácticas disciplinadoras sobre los cuerpos, actividades e incluso formas de pensamiento. Si bien Foucault en sus obras analiza estos aspectos en relación a formas de vigilancia y castigos en prisiones e instituciones hospitalarias, extiende también esas reflexiones a las instituciones educativas, visibilizando los mecanismos que se ponen en juego en éstas al momento de dosificar y controlar a una determinada población. Es decir, analiza la forma en que las instituciones escolares ejercen el poder, instaurando una idea de “educar” para controlar y corregir, moldeando los cuerpos para que se

conviertan en “productivos” según el orden social dominante. Y ello se desarrolla a partir de normativas, actividades, gestos y movimientos orientados a disciplinar, a “tomar el control” de los cuerpos, estableciendo por ejemplo una distribución de los mismos en el espacio.

La posibilidad de “volver esos cuerpos más dóciles” se asegura de algún modo a partir de la realización de tareas escolares repetitivas, desarrolladas gradualmente, en determinados tiempos y espacios, según una curricula y un cronograma, y bajo la coordinación y supervisión continua de un adulto. De esta manera se conforma un tipo de vigilancia corporativa mediante la suma de tiempo, espacio y vigilancia jerarquizada. Michel Foucault reconoce en este proceso, una nueva economía del poder de castigar, la cual hace posible otro tipo de distribución de ese poder “que esté repartido en circuitos homogéneos susceptibles de ejercerse en todas partes, de manera continua y hasta el grano más fino del cuerpo social.” (2009:94) Esta afirmación lo lleva a sostener la existencia de una nueva estrategia para el ejercicio del poder a partir de la cual “no se castiga menos, sino mejor, haciendo que ese poder de castigar penetre absolutamente el cuerpo social.” (Ibídem)

Los aportes de la propuesta foucaultiana permiten complejizar el análisis sin reducirlo a una lectura de las “disfuncionalidades o debilidades” del Estado, comprendiendo la lógica disciplinaria como una modalidad específica de gobierno sobre determinados sectores de la población, que posee finalidades estratégicas y tecnologías específicas. La articulación de racionalidades, prácticas y discursos da consistencia al gobierno, bajo una forma específica de ejercicio del poder que incide en el comportamiento de los sujetos a partir de un entramado complejo conformado por autoridades, públicas, judiciales, financieras, familiares.

De esta manera, las diferentes tecnologías de gobierno persiguen la configuración de determinadas conductas. Por ejemplo en las instituciones escolares con el fin de producir efectos deseados y evitar otros, se instalan formas de decir y hacer, cuyo objetivo es “mantener a un sector quieto y estático.”

el objeto del control: no los elementos, o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía,

la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa es la del ejercicio. (Foucault, 2009:159).

Así entonces, la disciplina hace posible esa dosificación de los cuerpos, y la escuela es una de las instituciones que la imparte con técnicas particulares que hacen a una microfísica del poder que produce un efecto de “clausura” como lugar que homogeneiza y vigila, cerrándose sobre sí mismo. Un ejemplo de esto es la forma en que la escuela comienza a ser el espacio para la educación, incluso tomando aspectos y técnicas del modelo taylorista de la fábrica: se abren puertas en un determinado horario de entrada y salida, se tienen cinco minutos para el recreo, hay un portero que impide la salida de los alumnos y como dice Foucault “todos se reúnen bajo el mismo techo.” (2009)

La disciplina hace posible la individualización de los cuerpos, en su distribución en el espacio: la cantidad total de alumnos y la forma en que estos se distribuyen en clases de grupos reducidos. Foucault reconoce el espacio individual como una de las transformaciones más grandes en términos de la enseñanza, ya que esta posibilita el control sobre cada uno de los alumnos e instaura una nueva economía del tiempo de aprendizaje “al organizar las “celdas”, los “lugares” y los “rangos”, las disciplinas fabrican espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos al mismo tiempo. Son espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos y también una mejor economía del tiempo y los gestos.” (2009:171)

En las escuelas, los tiempos, los espacios y la vigilancia jerárquica hacen posible un tipo de vigilancia corporativa que requiere de un espacio, de una arquitectura que posibilita el ejercicio del poder “el edificio nuevo de la escuela debe ser un aparato para vigilar” (2009:202) debe permitir verlo todo continuamente

el poder de la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad, funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un

“jefe”, es el aparato entero el que produce “poder” y distribuye a los individuos en ese campo permanente y continuo. (2009:207).

Es entonces a partir de lo que Foucault llama “el panóptico”, espacio cerrado, vigilado en todos sus puntos en el cual están insertos los individuos, y el poder se ejerce todo el tiempo, que cada individuo es observado y controlado a partir de esa figura jerárquica y eso hace posible el dispositivo disciplinario. Un ejemplo es el “patio escolar” donde los niños juegan, corren y se dispersan, mientras que su ubicación -centro del edificio escolar- posibilita la visión completa del maestro o directivo hacia el conjunto de los alumnos. “El panóptico (...) es una manera de hacer funcionar relaciones de poder, en una función y una función a través de esas relaciones de poder.” (2009:239). Este tipo de poder disciplinario se vincula al crecimiento de la economía capitalista, la cual requiere del mismo para la dosificación y sumisión de los cuerpos puestos en acción.

En este sentido, la escuela produce y reproduce prácticas, técnicas y objetivos que conforman cierto orden escolar, que a la vez contribuye a la constitución de un determinado orden social, un sujeto controlado y disciplinado que inicialmente responde a horarios, tiempos, actividades prescritas en el ámbito escolar, pero que luego será “controlado” respetando horarios, normas, actividades, etc. en su ámbito laboral, un sujeto educado para el trabajo.

Estos análisis que Foucault comparte nos llevan a reconocer a la institución escolar como institución disciplinaria. Sin embargo, reconocer el carácter histórico y las transformaciones por las que ha transitado esta institución, implica considerar una serie de cambios que se han dado en torno a las formas de ejercicio y circulación del poder que son analizadas en reflexiones acerca del pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control.

La escuela -tal como expresáramos anteriormente- es un tipo de institución disciplinaria, en la que la dominación social se ejerce a partir de diferentes dispositivos y mecanismos de control, que inciden sobre los cuerpos de cada sujeto, ordenando y regulando sus acciones, prácticas y costumbres, configurando un tipo de exclusión/inclusión.

Ahora bien, ¿en qué aspectos podemos pensar dicho disciplinamiento? Primeramente es necesario realizar un recorrido para reflexionar en relación al momento en que la escuela se convierte en institución pública, en un contexto de guerras en diferentes continentes, donde tuvo lugar la revolución francesa con una incidencia decisiva para pensar ese carácter público de la educación. El principal objetivo fue en aquel entonces, por un lado frenar cualquier conflicto de clase, unificar pensamientos y alentar a la reproducción de ciertos valores correspondientes a un determinado régimen económico y político. Antes la educación era vista en Roma o Grecia como privilegio de unos pocos, era el intercambio de lecturas, reflexiones a diferencia de los esclavos a quienes se los educaba de manera “disciplinaria”.

Pensar la escuela como institución de disciplinamiento, implica reconocer su vinculación con valores sustentados en lógicas iluministas con la idea de “alumbrar” a un ser oscuro y vacío de conocimiento (llamado alumno); y con el taylorismo expresado en la infraestructura escolar, en la disposición del espacio y el orden de los cuerpos que van conformando un dispositivo de control -el formar fila, el timbre para el recreo, el orden de los bancos escolares, entre otros aspectos que siguen un régimen propio de las cárceles e incluso de las fábricas de la época- donde reglas, uniformes y horarios deben ser respetados. Es así que se regulan hábitos y prácticas de estos niños vistos como futuros productores, trabajadores disciplinados que responderán a las reglas del ámbito laboral de la misma forma en que respondieron a las reglas y normas de la institución escolar, se educa entonces a un sujeto productor.

Si bien, algunas de estas características persisten en las instituciones escolares actuales, las mismas son alteradas a partir de las transformaciones sociales. En este sentido, es necesario reconocer al Estado no como ente abstracto y regulador con poder absoluto y centralizado, sino como instancia disputada, tensionada por relaciones de poder que producen la conflictividad constituyente de lo social.

Michael Foucault define a la sociedad de control

como aquella sociedad (...) en la cual los mecanismos de dominación se vuelven más democráticos, aún más inmanentes al campo social y se distribuyen completamente por los cerebros y los cuerpos de los ciudadanos, de modo tal que los sujetos mismos interiorizan cada vez más las conductas de integración y exclusión social adecuadas para este dominio. (2002:36)

Como refiere Ana María Fernández⁸ a lo largo del tiempo se han modificado las significaciones imaginarias construidas en relación a los cuerpos, y con estos los discursos y las prácticas. Sin embargo, prevalece aquella obediencia por parte de los cuerpos, así como también designaciones, estigmatizaciones y las diferencias que éstas establecen. Para la autora, los cuerpos son centrales en las estrategias biopolíticas para controlar grupos sociales; su análisis suministra elementos para interrogarnos respecto a las formas a partir de las cuales distintas profesiones participan de esta regulación de los actos, de las formas de hacer, de sentir y decir. Asimismo, asumir un posicionamiento ético político y por ende revisión de la práctica, designaciones, categorías, formas de definir un problema e incluso al sujeto de la intervención, posibilita develar conocimientos o prácticas instituidas. Compartiendo sus análisis con Foucault, la autora refiere que los profesionales, nos encontramos en este tiempo con un menor número de cuerpos disciplinados, producto de las transformaciones que enfrentan las modalidades de subjetivación, donde instituciones como la escuela, familia, etc. no logran otorgar aquellos contenidos simbólicos o significaciones estructurantes a los sujetos, hay nuevas modalidades de hacer y deshacer cuerpos que responden a nuevas técnicas de control. (Fernández, 2011)

Así, en términos del educando podemos retomar la forma en que las redes de comunicación, internet, entre otras maquinarias inciden en los nuevos valores y sentidos que los niños internalizan en su vida cotidiana. Un ejemplo se vincula a la categoría de consumo, las marcas de ropa, el acceso a ciertos bienes y servicios

⁸ Fernández, Ana María Ponencia titulada "¿Como, con quienes, donde pensar los cuerpos hoy?" IX jornada del departamento de salud mental. El cuerpo, territorio de encrucijadas. Dilema en la enseñanza y la trasmisión. Facultad de Medicina, UBA Noviembre 2011.

tecnológicos (celulares, computadoras, etc.) que producen a este niño como mero consumidor, cuyo lugar en este mundo depende del lugar que ocupa en el modo de producción capitalista y de su poder adquisitivo. Es decir, su inclusión y su exclusión están condicionadas por su capacidad de consumo. Franco Bernardi Bifo (2007) refiere que existen diferentes grados de integración con el sistema técnico comunicativo global, y en este sentido, menciona que el hecho de que un niño navegue en internet o utilice el celular no es un problema, lo importante es cómo dichas prácticas se inscriben y dialogan con su entorno, tanto familiar como en sus vínculos con allegados; cómo inciden en el desarrollo de su cotidianeidad, sus elecciones culturales, la moda, gustos musicales. Los niños acceden a internet y mediante la red y sus canales comparten videos, experiencias e incluso situaciones que acontecen en el ámbito escolar, pudiendo exponer a compañeros y docentes. La despersonalización que genera este fenómeno así como la desterritorialización es una resultante de la globalización que influye en las tramas identitarias. La publicidad, la rapidez en la circulación de contenidos televisivos, etc. producen efectos sobre el imaginario social y el conjunto de significaciones que lo conforman. El autor ejemplifica esto con la disneysificación que enfrenta dicho imaginario, influyendo en estilos de vida de niños, por ejemplo al compartir estereotipos de género, prácticas exclusivamente adjudicadas a niños y niñas, entre otros aspectos. Puede verse, entonces, cómo el dominio o control no se reduce como en sociedades de disciplinamiento a la institución escolar- en referencia a aspectos que constituyen específicamente a su organización institucional de manera disciplinar- sino que se extiende en otros espacios y en otras redes.

A partir del aporte de Michael Foucault, podemos decir que se genera el traspaso de una sociedad disciplinaria, en términos de tecnología de gobierno, a una sociedad de seguridad basada en el riesgo que responsabiliza y culpabiliza al sujeto por su situación. Es decir, la educación que uno recibe depende estrictamente de la educación en la que uno invierte. El sujeto es visto como un empresario de sí mismo, el derecho a la educación es pensado como un beneficio o servicio. En estas sociedades de seguridad, el miedo y el riesgo dirigen las

conductas, y los medios de comunicación y redes sociales reproducen esta lógica de miedo a quedar por fuera, excluido; siendo la competencia y la incertidumbre aspectos que fomentan la desintegración social funcional a esta lógica de riesgo. Al respecto nos preguntamos ¿cómo enfrentar este individualismo en contextos de incertidumbre y competencia, cómo construir consenso y movilización colectiva del poder? Ulrich Beck (2000) en relación a esta categoría de riesgo social, propone un análisis de la sociedad actual, considerando que la sociedad post moderna asume riesgos e incertidumbres, siendo los medios de comunicación quienes mayor influencia tienen en el riesgo y su representación, para control y mantención del poder. Desde su propuesta teórica, la centralidad del mercado y los efectos que este trae consigo aumenta los niveles de incertidumbre a partir de esta lógica de riesgo e individualización -productos del neoliberalismo- que afectan tanto la subjetividad así como la organización de distintas instituciones,

Lo que da especificidad al riesgo contemporáneo es la globalidad de las amenazas y que sus causas son modernas, en cierta forma productos globales de la modernización, consecuencias globalizadas de esta (...) lo que Beck acrecienta, es la dimensión política de los riesgos, desdeñando la idea de la apreciación científica objetiva de los mismos, y alertando sobre la existencia de los procesos sociales de definición de los riesgos que supone la lucha de visiones de diversos actores y grupos de intereses (Montenegro, 2005:118)

Estos procesos se manifiestan en la educación y el trabajo, vinculándose la percepción del riesgo al consumo, desde el momento en que los recursos, bienes y ganancias son desiguales y fomentan desigualdades entre grupos sociales. La sociedad de riesgo y la globalización se relacionan con la educación, ya que impactan en la política educativa y sus objetivos, así como en la individualización. De este modo, la escuela comienza a perder ciertos sentidos, como el ser garante de una inserción laboral, y aparece la incertidumbre frente al futuro en jóvenes que vivencian su experiencia escolar como una “pérdida del tiempo.” A su vez, algunos de ellos se preocupan por las competencias profesionales e invierten su tiempo en capacitaciones para no quedar por fuera del mercado de trabajo, prevaleciendo esta lógica del riesgo, de la que resulta el malestar y desconcierto que enfrenta el

sistema educativo. Se genera así una conflictividad y cierto “desencuentro” entre docentes que refieren perder la autoridad, niños que no perciben la escuela como un lugar de pertenencia, y jóvenes que no asocian la misma a un lugar de apropiación del saber o garantía de progreso.

I.5. Consideraciones Finales

Los autores mencionados y sus tradiciones teóricas fueron considerados como referenciales al momento de desarrollar la presente investigación. Sus intereses y preocupaciones frente a la educación pública y la organización del sistema escolar, en detrimento de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por distintos agentes, en algunos aspectos presentan similitudes y en otros diferencias notables inherentes a sus construcciones teóricas y a los contextos de producción de las mismas.

Del mismo modo, interesa señalar las construcciones que realizamos a partir de los aportes analíticos desarrollados. La tradición teórica de Pierre Bourdieu nos llevó a reconocer a la educación y al sistema escolar que la compone como un espacio social estratégico, y descubrir que el conjunto de acciones realizadas por los distintos agentes no puede ser explicado apenas por un accionar neutral o espontáneo. Cada una de las prácticas de los agentes del campo educativo -inspectores, directivos, profesionales del EOE, docentes, auxiliares y educandos- están mediadas por una práctica social e histórica, denominada educación. Esta práctica les permite interiorizar ciertas categorías que imprimen una forma de ver al mundo y de desarrollar su cotidianeidad. Si a los educandos se les comunican una serie de normas a respetar, actividades a desarrollare incluso se los define a partir de ciertas categorías según el rendimiento escolar, es porque esa incorporación/interiorización garantiza posteriormente no sólo la reproducción de una estructura social, sino también de las prácticas correspondientes a un determinado orden.

La definición de campo de Bourdieu resulta sumamente fértil para entender la educación como campo social histórico, donde los agentes que la conforman

pueden perpetuar o transformar al conjunto de fuerzas que la configuran. Es decir, los agentes de la institución escolar forman parte de un juego de luchas a partir de las diferentes posiciones ocupadas y prácticas desarrolladas, donde circula y se disputa el poder a partir de negociaciones, consensos y rupturas. Si bien los docentes y directivos responden a una estructura jerarquizada, a programas escolares y a una currícula impuesta por el sistema educativo que prescribe su trabajo pedagógico, pueden revisar a partir de sus propias prácticas, la estructura material y simbólica que conforma lo social y se produce y reproduce a partir del orden escolar particular. Lo que queremos decir es que las tareas pedagógicas pueden interrogarse respecto a la forma en que conciben al educando, al lugar que se les atribuye en la institución escolar y a lo que se les solicita. La forma en que el cuerpo incorpora lo social -por ejemplo formar fila, levantar la mano, permanecer callado,- es parte del habitus que reproduce la institución escolar. Sin embargo, dicho habitus conformado por el trabajo pedagógico, puede ser tanto reproductor de la estructura social cuando el mismo es impartido desde una lógica unidireccional coercitiva; o bien cuestionarla y transformarla, resignificando sentidos desde un lugar activo, reconociendo a los alumnos en su condición de niño, niña o joven con derecho a aprender jugando, a participar en su educación sin permanecer quieto o callado.

Así entonces, preguntarnos por las prácticas culturales, los gustos y preferencias de los niños en tanto sujetos de aprendizaje, conlleva a reconocer la educación como práctica histórico-social imbricada en la estructura material y simbólica de la sociedad, e internalizada en los sujetos. Esta aproximación conceptual explica en parte, el carácter reproductivo de la educación y su contribución a los procesos de desigualdad en el acceso de la sociedad a los bienes culturales, que tienen un necesario correlato con la desigualdad económica y sus manifestaciones en el mercado laboral. No obstante, el cuestionamiento a lo instituido y el reconocimiento del lugar estratégico que asume la educación, el sistema escolar y las prácticas de enseñanza en la sociedad actual, constituyen acciones transformadoras producidas por las prácticas de los agentes. Prácticas sostenidas en y productoras de un habitus, entendido como “la historia hecha

cuerpo,” incorporado por los sujetos a lo largo de su vida, que internalizan en su desempeño cotidiano; distintas estructuras, recursos y herramientas que no se recortan a lo prescriptivo sino que procuran transformar lo que se presenta como arbitrario e inmodificable.

Asimismo, los aportes de Bourdieu proveen elementos para reflexionar en torno a la violencia simbólica⁹ que reproduce la institución escolar y su vinculación con la desigualdad social, legitimada a partir de relaciones de dominación, en las cuales se reconocen las diferencias en el acceso al sistema educativo por parte de los sectores populares. Sin embargo, en el sistema educativo público se ponen en juego diferentes intencionalidades, racionalidades e intereses que interpelan esa función reproductiva asegurada desde las leyes que regulan la institución escolar, tensionadas por el carácter de universalidad y el reconocimiento de la educación como derecho. Esta breve descripción denota el juego de fuerzas y las diferentes posiciones de los actores en la disputa por una institucionalidad escolar capaz de formar ciudadanos críticos, y de desplegar prácticas que potencien la participación política.

En relación al necesario debate sobre la concepción de educación, los diferentes postulados y perspectivas, tanto Paulo Freire como Michel Foucault contribuyen con sus aportes teóricos e ideológicos, al momento de reconocerse desde la propuesta freireana a la educación como posible vía para la transformación social, siendo las prácticas pedagógicas y educativas, las que posibilitarían el enfrentamiento a aquellas prácticas de dominación que plantea Bourdieu, considerando como la relación educador educando (actores del campo educativo) pueden enfrentar o perpetuar prácticas que ligen los objetivos de la educación a la opresión y sumisión del sujeto.

Asimismo, interesa señalar que la tradición foucaultiana se inscribe en la sociología crítica de la educación, y plantea una crítica tanto al enfoque

⁹ “La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación” (Pierre Bourdieu & Jean Clean Passeron “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” en *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2001)

funcionalista y positivista, como al marxista. Al primero porque considera que fomenta la visión individualista de la sociedad, y la función socializadora en términos de incorporar el orden social vigente, produciendo determinados resultados; y al segundo porque el esquema determinista del que parte, simplificó y subordinó la escuela al lugar de reproducción, como mera transmisora de ideología, a la estructura económica. Michel Foucault propone entonces el modelo genealógico que percibe a la escuela como un espacio de combate que forma parte de una guerra de posiciones diversificada:

dicho método se ha ido perfilando y definiendo al mismo tiempo que era formulada una teoría del poder resultado del estudio del ejercicio de poderes específicos en campos concretos: prisión, psiquiatría, sexualidad, familia, etc., y en contextos históricamente precisos. La genealogía es, pues, un determinado tipo de historia que pone de manifiesto las distintas luchas, los enfrentamientos y batallas, las diferentes relaciones de fuerza que se producen en espacios concretos; es un análisis en términos de estrategia con una finalidad claramente política: destruir el poder allí donde se ejerce. (Varela, 1979:20)

En el análisis teórico de las imbricaciones entre el poder y el saber, el autor provee elementos para reflexionar sobre el modo de enfrentar los poderes establecidos y sus efectos, a fin de descubrir las “verdades oficiales.” Los discursos del modelo genealógico actúan como instrumentos y efectos de poder, y permiten reflexionar en torno de los conflictos, antagonismos y contradicciones del campo educativo, al pretender revelar la ambigüedad fundamental de las prácticas escolares, las razones ocultas de su existencia y la constitutiva dimensión política del acto educativo. La obra de Foucault aporta insumos para comprender las peculiaridades del funcionamiento de las instituciones de enseñanza, y permite analizar las políticas de las reformas educativas de los últimos años. En este sentido, podemos pensar que las tareas repetitivas en el ámbito escolar, la organización del tiempo y espacio, y la vigilancia jerarquizada, instauran una práctica educativa sostenida en el control, corrección y disciplinamiento de los cuerpos.

Esta última cuestión es relevante para comprender cómo se da el proceso de producción de subjetividades en el marco de la relación saber-poder que

instituyen las prácticas escolares en instituciones coactivas cuyo objetivo es ligar al individuo al proceso de producción, en virtud de una determinada norma y conformarlo posteriormente en un sujeto trabajador.

Prosiguiendo con el análisis, coincidimos en afirmar que la educación es portadora de una procesualidad dialéctica que permite definirla como practica de control y disciplinamiento, como lugar estratégico para producción de un determinado orden social, y como un ámbito de discusión, reflexión y actuación disputado por agentes capaces de instituir modos de actuación pedagógica alternativos a los tradicionales. En este sentido, las contribuciones de la pedagogía crítica de Freire, que procuran reorientar la labor docente adecuándola a los principios democráticos y a las demandas sociales actuales, ofrecen un insumo para reinterpretar las relaciones de saber-poder establecidas entre docente y alumnos, e incluir cuestiones vinculadas a pensar la educación como derecho social. Desde esta perspectiva, la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo-sujeto a su realidad nacional, estimulando su capacidad de recreación, de búsqueda, de independencia y de solidaridad. Y, mediante la autorreflexión, los sujetos pueden profundizar la toma de conciencia de la cual resultará su inserción en la historia, no como espectadores, sino como actores y autores que crean cultura, disputando el sentido de la educación frente a las fuerzas cuyo interés básico es la alienación del hombre y de la sociedad. Ello es posible mediante una educación dialéctica, orientada hacia la responsabilidad social y política, que profundice la interpretación de los problemas, desojándose al máximo de preconceptos y fortaleciendo la capacidad argumentativa. Esta posición de “transitividad crítica” permite el retorno a la verdadera matriz democrática que genera condiciones para interrogar la realidad, las formas de vida instituidas.

La educación como problematizadora unida a una idea de libertad, reconoce-por ejemplo- la posibilidad de aprender y apropiarse de conocimientos en espacios que van más allá de la institución escolar y las leyes que regulan su funcionamiento. Espacios que reconocen la cotidianidad de los sujetos, la historicidad y el diálogo entre ese cotidiano y las múltiples formas en que los

sujetos aprenden en su mundo según sus propias experiencias. Este aporte de Freire es interesante para no recortar los análisis del sistema educativo a la institución escolar, a lo burocrático y administrativo, sino enriquecerlo desde concepciones que sitúen lo educativo en relación con el contexto, con la vida social de los sujetos en su dimensión territorial, tomando en cuenta sus experiencias, conocimientos y posibilidades de elección.

Por otra parte, la perspectiva foucaultiana nos aporta elementos para interpelar el lugar instituido de los directivos, docentes y alumnos; reconociendo las intencionalidades que sustentan las prácticas y el entramado normativo que hace posible el control y disciplinamiento para que la institución “funcione.” O dicho de otro modo, nos facilita algunas claves analíticas al situar al poder como categoría central para explicar el funcionamiento de la institución escolar, las nuevas tecnologías de gobierno, y las estrategias y discursos que hacen posible el ejercicio del poder influyendo en los comportamientos de los sujetos.

El recorrido teórico realizado desde los autores mencionados, nos permiten reconocer y analizar la coexistencia de una diversidad de prácticas y modos de entender lo educativo y el sistema escolar, identificando por un lado, propuestas de tipo homogeneizantes, y por otro, propuestas que las interpelan, que reconocen las diferencias y que contemplan la heterogeneidad propia de la realidad social, donde el acceso a la educación se diferencia según clase social, etnia y capital cultural económico y social.

Por último, nos interesa señalar cómo el carácter público de la educación lleva a considerar su carácter universal, reconociéndola como un derecho y no como una mercancía a la que se accede según poder adquisitivo. Ahora bien, el estatuto de derecho que se otorga a la educación supone considerar los principios que sustentan el enfoque de derechos. Es decir la interdependencia que es un reaseguro de todos los derechos, la indivisibilidad que responde al carácter integral de todo sujeto y de la sociedad en la que vive; y la exigibilidad que enmarca la prioridad que tales derechos asumen en materia de decisiones de Estado para asegurar su ejercicio. Son precisamente estos principios los que

posibilitan trascender la retórica para efectivizar estos derechos en el marco de la vida democrática.¹⁰

Cabe mencionar el carácter tensional que atraviesa la efectivización de derechos en la sociedad capitalista donde se enuncia una igualdad jurídica pero no se resuelve la desigualdad económica. Es decir, se contraponen la idea de una clase social sostenida en una dinámica desigualitaria, y por otro lado un ideal de construcción de ciudadanía -escuela como garante de la construcción ciudadana- sostenida en una base igualitaria y homogeneizante. Ahora bien ¿cómo conviven ambas posturas y/o objetivos?

Una posible respuesta la hallamos en la propuesta teórica de Jelin (2011) quien concibe a la ciudadanía en relación estrecha con el poder, como práctica conflictiva “tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y cambio” (2011: 24) una lucha en la cual los ciudadanos podrán reivindicar sus derechos en contra de la opresión y discriminación. Podemos pensar a la educación como dimensión constitutiva del proceso de democratización y de reconstrucción del Estado y sus instituciones, donde los ciudadanos tienen el derecho a reclamar y estas instituciones a tomar para sí, dichos reclamos.

la transición a gobiernos constitucionales implicó una revitalización de partidos políticos y un énfasis en la institucionalización (...) la articulación entre las demandas sociales expresadas en diversas formas de acción colectiva y movimientos sociales y partidos políticos, así como la articulación entre movimientos sociales e instituciones del Estado, en su papel de garante de la ampliación de los derechos ciudadanos (2011:35)

Esta mirada reconoce la *ciudadanía diferenciada* como aquella que posibilita la conquista de derechos individuales. Si consideramos estas apreciaciones podemos decir que se conforma históricamente un nuevo paradigma que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, y exige un encuadre integral de trabajo. A la vez, esta concepción obliga a los estados a

¹⁰ Por ende no podríamos hablar del derecho a la educación sin considerar el derecho a la vivienda, a la salud, a la alimentación, los mismos derechos del Niño inclusive

garantizarlos mediante un sistema de políticas públicas con enfoque de derechos, estableciendo la prioridad en la asignación presupuestaria y de recursos humanos, y reconociendo su indivisibilidad. Es decir, el carácter integral del sistema debe atender tanto el derecho a la salud, a la recreación, a la alimentación, a la vivienda y vestimenta, como a la educación.

Si analizamos el contexto actual y la brecha que se observa entre el plano retórico de los derechos y el plano de realización efectiva -sumamente insuficiente-, es posible comprender los reclamos que los diferentes agentes del campo educativo instalan en la agenda pública. En tal sentido, la institución escolar se conforma como una de las vías de movilización de dichos reclamos, así como también de denuncias en pos de la vulneración de derechos incluso de los propios trabajadores de la educación, situación que objetivamente les impide asegurar el derecho a la educación de sus educandos.

Es justamente en el marco de estas dinámicas particulares donde el Trabajo Social como campo disciplinar interviene, junto a otras disciplinas, para aportar desde su práctica -tensionada- a la efectivización del derecho a la educación. Y es este aspecto el que abordamos en el recorrido analítico realizado en esta tesis, identificando el juego entre la estructura simbólica y material que es lo social, y su relación con una internalización de normas, hábitos y prácticas que se materializa con la educación y que puede perpetuar coerciones, formas de control y dominación, o bien transformar las mismas a partir de una lectura auto reflexiva de la realidad social.

CAPITULO II

La educación pública argentina como espacio socio ocupacional del Trabajo Social

II.1 Introducción

En este capítulo caracterizamos la educación pública argentina desde un breve recorrido histórico, identificando el escenario en el cual se originó, y las particularidades que el mismo fue adquiriendo al materializarse en un entramado institucional que fue moldeando prácticas y redefiniendo objetivos estrechamente vinculados al proyecto de país a lo largo del tiempo. Asimismo, el desarrollo busca reconstruir el proceso que enmarca la conformación del espacio socio-ocupacional del Trabajo Social en el sistema educativo, y las formas que el mismo asume en diferentes momentos.

Analizamos momentos históricos que consideramos relevantes para abordaje de nuestro objeto de estudio, y para ello tomamos como referencia seis periodos: el surgimiento de la educación pública en Argentina y los postulados de la generación de los 80', el primer peronismo considerando el lapso que va de 1945 a 1955, las dictaduras militares periodo del 73' al 83, el gobierno de Raúl Alfonsín de 1983 a 1989, la década del 90 tomando como referencia al menemismo y por último el periodo que va del año 2000 hasta la actualidad, considerando en este ultimo la relevancia que asume el enfoque de derechos en la política pública educativa.

El foco del análisis procura dar cuenta de las continuidades y rupturas en la planificación y gestión de la política pública educativa, reflexionando acerca de los distintos modelos de Estado, y los proyectos económicos y políticos que éstos sustentan, y particularmente las intencionalidades y propuestas que orientan la

educación pública. Respecto de esta cuestión, interesa reconstruir las mediaciones entre las lógicas institucionales -la escuela, significaciones y normas que la organizan burocrática y administrativamente- y la estructura social, focalizando la reflexión en los cambios acaecidos en el último tiempo.

La estructuración del sistema de educación pública constituye una respuesta del Estado ante una necesidad del sistema social capitalista, para enfrentar problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales, que afectan el desarrollo de la sociedad. En tal sentido, la misma es pensada con objetivos de control y mantención del orden social, a ser realizados por un conjunto de actores en el marco de la implementación de políticas y programas. De este modo, al reflexionar acerca del diálogo entre este proceso y el Trabajo Social; es posible aceptar que la lógica hegemónica que otorga una impronta fuertemente reproductiva al sistema educativo, atraviesa y condiciona también la inserción profesional de los y las Trabajadoras Sociales en dicho espacio desde sus inicios a la actualidad.

Cabe recordar que, en los inicios la intervención profesional en las instituciones escolares fue realizada desde acciones inspiradas en el pensamiento médico higienista, dominante en la época, con el trabajo de las entonces “asistentes sociales escolares.” Esta “marca de origen” impregna también las prácticas profesionales de una lógica tecnicista y asistencialista que se contrapone a la lógica de reconocimiento de derechos que empieza a debatirse en un tiempo más reciente.¹¹

Al describir la escuela como escenario de intervención es importante considerar el carácter heterogéneo que el mismo asume, y que habilita interrogarnos respecto a prácticas que demandan un abordaje multidimensional/integral y una intervención sustentada en un enfoque derechos. La exclusión y desigualdad que enfrentan las escuelas en el contexto actual denota que los procesos de inclusión educativa y escolarización, no se desvinculan de procesos económicos políticos, sociales y culturales. Y, en ese

¹¹ Cabe aclarar que esta característica de la profesión no sólo se observa en el campo educativo, se extiende también a las prácticas desarrolladas en otras áreas del estado.

sentido, reconfiguran las prácticas que los y las trabajadoras sociales han desarrollado históricamente, cuyo carácter social permite comprenderlas desde su constitutiva dimensión política, y desde la lógica del campo educativo donde se despliega un “juego de poder” que establece condiciones de posibilidad y limitaciones a la intervención ante las problemáticas que ésta enfrenta.

II.2 El sistema de educación pública en Argentina: breve reseña

Como refieren los autores Corrosa, López y Monticelli “La escuela pública en Argentina surgió como respuesta a una necesidad social expresada en un contrato que tomó las particularidades del contexto histórico político en que se sancionó la ley 1.420” (2000:43); inspirado en los objetivos de homogenización e integración impulsados por la generación del 80’, en el marco del proceso de industrialización en Argentina, que contó también con la incidencia de los movimientos migratorios procedentes de Europa, en busca de trabajo.

La educación posibilitó en dicho contexto, reforzar aquella idea de Nación y Progreso, de ciudadanos educados, compartiendo símbolos patrios y homogenizados en torno a valores y costumbres que dan cuenta de una determinada cultura y de un proyecto económico y político sostenido en los ideales de la generación de los 80’. Como mencionan los autores, esos postulados “comenzaron a cobrar organicidad con la llamada generación del 37’, alcanzando su madurez con Sarmiento, Mitre y Alberdi, quienes consolidaron un proyecto político, social y económico donde la educación ocupaba un lugar preponderante” (2000:44). Cabe destacar que el Estado cobra un lugar preponderante ya que deberá garantizar el acceso a la educación básica, para lo cual en el año 1884 se aprobó la ley 1.420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria.

En el Siglo XIX la institución escolar surge como parte de un proyecto de clase de orden burgués, con objetivos de control de la población y producción y reproducción de ciertos valores, donde se sustentan con mayor fuerza la idea de ciudadanos “educados bajo una misma Nación y defensores de sus intereses” pero sobre todo cobra fuerza, la significación del trabajo. Es un objetivo de este

proyecto educar y formar un sujeto productivo, un sujeto que se convierta en productor y reproductor del modo de producción capitalista en función del cual la escuela se proponía “educar para el trabajo”. Este aspecto expresa la influencia que ejerció el taylorismo en la constitución de la institución escolar, en las formas que ordenan la disposición de los cuerpos, las jerarquías y el disciplinamiento, y que se asemejan a las formas de organización de las fábricas de aquella época. Fue necesario, entonces, volver a la población cada vez más dócil y hacer posible la instauración de ciertos valores como la competencia y el individualismo, a partir de la internalización de normas y reglas por parte de los niños en las escuelas, que luego recrearían y reconocerían en sus propios ámbitos de trabajo.

De este modo, el sistema educativo fue organizándose en cada provincia, regulado por lo establecido en la Constitución Nacional. Tal como refiere Pineau

La Constitución Nacional sancionada en 1853 comprendía a la escuela común como uno de los baluartes del federalismo. Por eso, su artículo 5to. Establece que “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones (2007:04)

Así, las provincias dictaron sus leyes de educación, sin embargo, dicho marco legal, no garantizó políticas que permitieran que todos los habitantes tuvieran acceso a la escuela. Los mayores condicionantes se vincularon a aspectos económicos que devenían de la relación entre la Nación y las provincias, siendo que esta última era la encargada de girar fondos a las provincias para financiamiento de la educación primaria. En el año 1905 es sancionada la Ley Lainez, por parte del Congreso Nacional, la cual autorizó a la Nación a instaurar escuelas en provincias que así lo requerían. No obstante, este proceso dio lugar a

la creación de un doble sistema escolar en cada provincia, dependiente una rama de la Nación y la otra de la jurisdicción local, con fuertes contradicciones y diferencias entre ambas (Por ejemplo, la dependencia burocrática y financiera, el pago o no de matrícula, los sueldos docentes, o las propuestas curriculares). A su vez, en muchos casos se produjo una desatención de la función educativa zonal, ya que algunas

provincias cerraron las escuelas de su dependencia o las transfirieron a la Nación (2007:14)

A mediados de los 50', se acrecienta la crisis de la educación pública finalizando la misma en la década del 70, a partir de los intentos de transferencias de escuelas nacionales a escuelas provinciales. Al derogarse esta ley, queda prohibida la construcción de escuelas en las provincias, y, en el periodo de la dictadura, con el cierre del Consejo Nacional de Educación, se incrementó la transferencia de establecimientos educativos nacionales a las provincias.

Este proceso fue llevado a cabo en forma unilateral por el poder central, aunque esgrimía el federalismo y el "respeto a lo establecido por la Constitución Nacional" como sus justificaciones. Sus resultados implicaron un corrimiento de la función del Estado nacional tanto en cuestiones financieras como de apoyo técnico y no favorecieron la generación de los mecanismos de participación y regionalización supuestamente esperados. Junto a esto, aquellas jurisdicciones que contaban con recursos materiales y humanos para hacerse cargo de sus sistemas educativos pudieron hacerlo, sucediendo lo contrario en las provincias más pobres, lo que redundó en un aumento de la segmentación del sistema en temas que incluyen las propuestas curriculares, el nivel de cobertura del sistema y las políticas salariales docentes (2007:15)

Según Pineau (2007) el Estado Nacional asumió históricamente un lugar central en la provisión de la educación argentina, cuestión que remite a considerar que el proyecto educativo surgió como parte de la república conservadora, en el marco de disputas entre federalismos y centralismos.

La implementación de la Ley Láinez no logró revertir la insuficiente articulación de niveles y modalidades, generando tensiones, competencias y cierre de escuelas fiscales, traspaso de alumnos, etc. que pueden observarse aún hoy en la organización del sistema educativo.

El sistema educativo elemental se expandió, y seguramente gracias a la creación de escuelas Láinez. No obstante creemos que el proyecto de Ley y su aplicación en las primeras décadas del siglo XX representaron una respuesta que en la actualidad consideraríamos democratizadora sólo en los números. La ley 1420 establecía que la obligación escolar "supone la existencia de una escuela pública gratuita por cada mil o mil quinientos habitantes en las ciudades o trescientos o quinientos en las

colonias y territorios, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece la ley” (Art. 5°) La enseñanza primaria se dividiría en seis o más agrupaciones graduales y sería dada en escuelas infantiles, elementales y superiores. Esta modalidad es la que se entendía por escuela común. Las que no estaban comprendidas en esta modalidad eran llamadas especiales: los jardines de infantes, las escuelas para adultos y las ambulantes (2007:46)

Es así que el sistema queda fragmentado en esta división, sin embargo, con el correr del tiempo en el nivel primario presenta una estructura más homogénea a nivel nacional, aspecto que se modifica en la última dictadura militar por la ley de transferencia¹² de escuelas primarias que termina de completarse en la presidencia de Carlos Menem, con la ley federal de educación¹³.

Estas características dan cuenta de un sistema que en su origen se propone como parte de sus objetivos, la homogeneización cultural desconociendo la diversidad y heterogeneidad de intereses y saberes previos de la población que recibían, y de los formatos institucionales que componen el sistema educativo.

Tomando los aportes de Tedesco (2015) consideramos relevante, reconocer la función política que presenta la educación en su desarrollo histórico. En primer lugar vinculado a la búsqueda de un orden para frenar cualquier

¹² Ley N° 24.049. Sancionada el 6 de diciembre de 1991 Promulgada el 2 de enero de 1992. “Facultase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias, a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrativos en forma directa, por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Excepciones” (Extraído de Infoleg, Base de datos del centro de Documentación e información, Ministerio de Economía y Finanzas Publicas, 2015)

¹³ Ley N° 24.195 Sancionada el 14 de abril de 1993. Promulgada 29 de abril 1993. Derogada en 2006. Derechos, obligaciones y Garantías: Art.1 El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración. Art.2 El Estado Nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo. Art.3 El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada. Art.4 Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales (...) (Extraído de Pagina Web, Ministerio de Educación de la Nación, octubre de 2015)

resistencia al orden establecido por el gobierno central de la época. En segundo lugar, su objetivo de formar un sujeto productivo, siendo la enseñanza una herramienta estratégica de la elite, con objetivos de sumisión, opresión y dosificación de masas.

Actualmente, a partir de los cambios acontecidos en la estructura social, producto de los avances tecnológicos, y de la globalización del mercado, la educación, ocupa un lugar diferente al igual que las estrategias diseñadas en el marco de esta realidad social.

América Latina enfrenta dificultades para encontrar una vía de desarrollo sostenido con inclusión social y con democrática participativa .La relación entre el Estado y la sociedad en América Latina se ha caracterizado por el patrimonio, autoritarismo y la exclusión que actúan de manera sinérgica, cada una de ellas potenciando a las demás y ampliada por el proceso de globalización de la economía mundial (Tedesco 2010:7)

En sus orígenes, la escuela se constituía como espacio de transmisión de una cultura que se diferenciaba de la cultura externa, y se sostenía en la relación Estado-familia. Con el transcurrir del tiempo, y ante los avances tecnológicos y en las comunicaciones, la escuela es interpelada y disputada en su papel de principal transmisora de la cultura letrada, y enfrenta otras realidades. Los sujetos que habitan el espacio escolar presentan características diferentes a los que tradicionalmente la escuela recibía –niños supuestamente dóciles y sumisos dispuestos a aprender,- que demandan -casi en condición de consumidores- de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aportes que contribuyan a fortalecer una autonomía progresiva en la toma de decisiones, elecciones personales, debates y discusiones. Interesa señalar la importancia que reviste en términos de construcción subjetiva este “pasaje” del sujeto ciudadano al sujeto consumidor. (Lewkowicz, 2004) y la distancia creciente entre el sujeto esperado por los agentes escolares y el sujeto que efectivamente llega a las aulas; situación ésta que interpela y tensiona las prácticas y sentidos construido acerca de la educación.

Lo que sucede, muchas veces, es que la escuela mantiene la apariencia escolar anterior, o asume una estrategia defensiva de resistencia, nostálgica, orientada al pasado (...) si no hay más legitimidades garantizadas para las instituciones, lo que parece quedar son instituciones, que deben arreglárselas como quieren o pueden (Dussel, 2005:4)

Sintetizando, la tendencia a la homogeneización presente en los orígenes de la educación, no reconoce la diversidad de experiencias, ni la presencia de sujetos heterogéneos, que ocupan diferentes posiciones en el espacio social y que tienen un acceso desigual a la escolarización, transitando recorridos que no siempre aseguran la permanencia y culminación del ciclo. El mandato de la escuela moderna atraviesa actualmente una serie de transformaciones que muestran continuidades y rupturas presentes en la política pública educativa, en las prácticas escolares y en los sentidos atribuidos a las mismas, que requieren ser problematizados si la educación procura fortalecer su carácter emancipatorio.

II.2.1 La educación en el escenario del peronismo: periodo 1945-1955

Al analizar el período de referencia partimos de considerar al peronismo como una expresión del populismo en América Latina, al que Gino Germani (2001) define como una forma de democratización fundamental que permite la incorporación de la clase obrera al régimen nacional. El ciudadano se incorporó como obrero en una clase de masas, generándose en las prácticas una protección del trabajador pero a su vez una homogeneización a partir de lo simbólico y de lo cultural. En este escenario, los procesos de escolarización pública adquieren una función primordial que asigna a niños, mujeres y familias trabajadoras, un lugar estratégico y activo. La vida cotidiana de estos sujetos asume nuevas formas, con una familia trabajadora, una mujer que más allá de su actividad doméstica comienza a tener una participación política y un niño que se reconoce como portador de la palabra en relación a su padre y a sus maestros “la infancia y los jóvenes como sujetos políticos, unos y otros fueron objeto de una interpelación

política que desbordaba los ámbitos tradicionales de la escuela y la familia al intervenir el Estado (...) en la constitución de sus identidades políticas.” (2011:45)

De este modo, la figura de Perón y Eva se convirtieron en puntos nodales en los libros escolares -Perón en su figura de líder, asociado en dibujos al padre- que fueron forjando una nueva significación con anclaje en la institución familiar y en la construcción de autoridad, que fue materializándose en la cotidianeidad desde la política. Consideramos que la escuela en este contexto reforzó valores y representaciones simbólicas respecto a nuevos actores políticos, al lugar de la clase obrera y su reivindicación en términos de derechos, instaurando una nueva forma de hacer política.

Es importante señalar también las tensiones que fueron gestándose en este período respecto de la educación pública, entre los diferentes actores políticos que disputaban la misma desde concepciones contrapuestas. Tomando las contribuciones de Adriana Puiggrós (2006), coincidimos en afirmar que los liberales católicos, la oligarquía e incluso la clase media se oponían a sostener la democratización y la masificación de la educación pública. Asimismo, se multiplicaban las demandas provenientes de distintos espacios. Tal como menciona la autora

las mujeres querían estudiar, los empresarios reclamaban más personal capacitado, los inmigrantes del interior que llegaban a Buenos Aires necesitaban atención educacional. La cultura elitista instalada en lo institucional y en los medios de comunicación era distinta del espíritu nacionalista y popular de los trabajadores peronistas y de Perón y Evita. El sistema educativo vivía una crisis de crecimiento (2006:131)

En la institución escolar comienzan a reconocerse aspectos de la vida social, sobre todo en las prácticas docentes, en este sentido el trabajo ocupa un lugar central “la reforma introducía formas de pre aprendizaje general (...) el pre aprendizaje atendía a la urgencia de formar obreros con nivel de oficiales para todas las especialidades” (2006:136). Es entonces que se reconocen una serie de cambios en la educación y en el plan educativo, una de ellas es la erradicación de la discriminación que dividía a los alumnos en relación a la permanencia en escuelas, según su estrato social. Como se mencionó anteriormente el

nacionalismo popular cobra gran fuerza en dicho periodo, por ende la enseñanza y la tradición serán las vías a partir de las cuales se trabajará para enriquecer la cultura nacional (Puiggrós, 2006) esto se realizará a través de las escuelas, universidades, centros científicos, etc. y a partir de bailes, música tradicional, símbolos patrios, idiomas e historia (Ideas pedagógicas Primer Plan Quinquenal)

En Argentina entre los años 40 y mediados de los 60 se desarrolla desde el Estado, un mecanismo de protección social de naturaleza inclusiva, el cual sostuvo como parte de sus pilares fundamentales a la salud y a la educación “las políticas sociales de este modelo se referenciarían en la universalidad (...) su tematización proviene de la confluencia de la concepción de lo social de la época” (Cazzaniga, 2007:116) Es decir, en ese período se colocó mayor énfasis en la oferta que en la demanda, y las políticas de asistencia social presentan sesgos paternalistas y asistencialistas. Asimismo, la conformación de la política pública educativa y el lugar que esta otorga al sujeto de la educación en ese momento, fue gestándose a partir de discursos y prácticas que, como mencionamos anteriormente, responden a un determinado modelo político y económico.

Recién en el gobierno justicialista (1945) se volvió a interpelar fuertemente la relación entre el modelo educativo y el proyecto nacional (...) elevar el piso de derechos de los trabajadores sobre la base del pleno empleo tenía, entre otras prioridades, la revisión del modelo elitista en que se sustentaba la enseñanza universitaria (...) ampliar el acceso de los sectores populares a la educación secundaria y universitaria era parte fundamental del proyecto (Adriana Clemente, Revista Aluvión N° 4 Año 3, 2011)

Cabe mencionar el problema del analfabetismo y la deserción como dimensiones de preocupación para el gobierno en los años ´40, y la decisión que se adopta en función de esa realidad, respecto de la democratización del sistema educativo que ocupó un lugar central en el sistema de políticas públicas impulsado por el peronismo. En este sentido, se asoció la educación a una idea de justicia social, donde la representación sobre la Nación, y el sentimiento nacionalista en alumnos y maestros, cobraron fuerza y enmarcaron la reflexión acerca de las formas de autoridad, respeto y relación entre padres e hijos, como también, entre

ciudadanos y gobernantes. Se sostenía un discurso de unidad, donde el mayor objetivo era terminar con las diferencias, tal como refirió Perón en uno de sus discursos “sin esa coordinación seguiremos enseñando en compartimientos estancos y formando argentinos con mentalidades y sentimientos diferentes, lo que indudablemente será muy peligroso para la Nación y para la propia nacionalidad.” (Gallo, 2011:37)

Prosiguiendo con análisis, a partir de la denominada “Revolución Libertadora” y el derrocamiento de Perón, el nacionalismo católico volvió a la escena política de la mano de quienes tomaron el poder, reforzando el conservadurismo y el discurso normalista en escuelas que previamente sostenían un nacionalismo popular. En el año 1958 y hasta 1962, la Unión Cívica Radical Intransigente dirigida por Arturo Frondizi, comenzó la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias y dio lugar a la enseñanza privada cuyo impulso “(...) dividió a la opinión pública en dos grandes bloques: los que apoyaban la laicidad y estaban contra las medidas del gobierno y quienes defendían la libertad de enseñanza, que representaba en especial al liberalismo católico.” (Corrosa, 2006:152) En este período se dictó la legislación educativa que facilitó el subsidio estatal al sector privado, pudiendo éste expedir títulos en nivel terciario, y que promovió la apertura de nuevas universidades privadas junto a la creación de la Inspección General de Enseñanza Privada.

II.2.2 La Educación Pública argentina y las dictaduras militares

Siguiendo el recorrido histórico, podemos decir que las dictaduras militares “efectuaron restricciones en las asignaciones de recursos, cambios sustantivos respecto a las políticas laborales, respuestas compulsivas a determinados problemas sociales” (Cazzaniga, 2007:117). En el sistema educativo, estas transformaciones se vieron acompañadas de políticas de control pleno sobre los actores, las prácticas y las instituciones que lo conforman “el ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el comportamiento y el pensamiento de los alumnos y docentes, la ritualización y burocracia de la enseñanza, fueron algunos

de los elementos que la dictadura enfatizó en las escuelas, pero que ya formaba parte de muchas de ellas” (Comisión Provincial Por la Memoria, 2006).

Podemos decir que el impacto del golpe trastocó de modo dramático en muchos casos, lo institucional y la vida cotidiana de los actores, siendo los secuestros, represiones y desapariciones las expresiones más contundentes del terrorismo de estado implantado por este régimen. Asimismo, en dicho escenario, las fuerzas armadas ocupan todas las dependencias del Ministerio de Educación, y las regulaciones del sistema educativo se orientaron a conductas, valores tradicionales y control para frenar conflictos. “Estas intervenciones más centradas en el control ideológico que en la promoción de cierto orden de aprendizajes, tuvieron por resultado un vaciamiento de contenidos socialmente significativos” (Comisión Provincial Por la Memoria, 2006). Por otra parte, interesa señalar la imposibilidad de participación de docentes y alumnos en la definición del curriculum, acompañado de la no discusión frente a los contenidos u objetivos, con la mera enunciación de actividades de enseñanza específica, atentándose contra la idea de democracia a nivel práctico -acceso a derechos- y en la misma curricula.

En el año 1976 se aceleró además, el proceso de descentralización de la educación, las escuelas primarias de la Nación comenzaron a depender de las provincias. “Esta transferencia tuvo sus fundamentos en sentidos tecnocráticos y economicistas. Buscó des-responsabilizar al Estado Nacional del servicio educativo primario (y por lo tanto de su carga presupuestaria) y racionalizar la utilización de los recursos sin tomar en cuenta la realidad educativa” (Comisión Provincial Por la Memoria, 2006).

En lo que refiere a la tarea docente, este último es considerado un técnico especializado en su práctica, por tanto, eficiente y eficaz. Por ello la expulsión de maestros, la búsqueda de una neutralidad en sus prácticas, la suspensión del Estatuto docente, la persecución sindical y ataques a sindicatos docentes, fueron prácticas frecuentes en esta época. La escuela entonces, se sostenía como dispositivo de control y disciplinamiento reforzada en sus formas más autoritarias, por lo que dicho periodo de violación a los derechos humanos, trajo consigo

transformaciones en el sistema educativo, en la institución escolar y en las prácticas escolares, reconfigurando significativamente la cotidianeidad de los actores. Asimismo, como menciona Adriana Puiggrós (2006) la instalación de la política neoliberal y las transformaciones económicas y políticas de este periodo, produjeron un agravamiento de las condiciones en las que se encontraba la educación pública en nuestro país, incrementándose la deserción escolar, el analfabetismo y la repitencia.

El autoritarismo de Estado y el conservadurismo anti-estatista oligárquico se confunden en este periodo con el amanecer del neoliberalismo; comenzaron el estrechamiento del Estado y la privatización de la función pública, el deterioro del empleo público, el desmantelamiento de la industria nacional y la destrucción de la producción cultural propia (2006:168)

II.2.3 La educación argentina y el retorno de la democracia: periodo 1983-1989

La década de los años 80'constituyó un momento importante para el desarrollo de la educación pública, pues en ella se produjeron transformaciones sustanciales, generadas en un contexto de recuperación de la vida democrática, y de las condiciones que permitieron restablecer algunos debates que habían sido cercenados durante el período dictatorial.

Durante el gobierno de Raúl Alfonsín a partir de 1983, se generaron una serie de transformaciones dirigidas a revertir los efectos de la profunda crisis económica, política, cultural y social que había dejado la dictadura con la implantación del terror vía las desapariciones, los asesinatos y secuestros, la apropiación de niños y niñas y las prácticas de tortura que dañaron severamente la subjetividad y el entramado social.

En este proceso de reconstrucción democrática, la educación ocupó un papel estratégico, "la función política que cumplía la educación viró de una modelo autoritario a la inculcación y trasmisión de valores democráticos (...) se intentó retomar aquel modelo educativo de las últimas décadas del siglo XIX, con el

propósito de incentivar el sentido de una cultura democrática en los ciudadanos” (Acosta, 2008:12).

Un acontecimiento relevante fue el Congreso Pedagógico realizado en el año 1984, donde se planteó la necesidad de generar cambios en términos normativos, promoviendo una idea de educación como derecho y como práctica inspirada en un pensamiento que revalorice ideales democráticos.

Fernando Storni, al referirse al mencionado Congreso, manifiesta que aquellos debates y postulados que comenzaron a discutirse en el año 1984 continuaron a lo largo de la historia “la descentralización de las escuelas primarias y secundarias, la integralidad de la educación, un ministerio menos educador y más orientador de políticas, un crecimiento del interés de toda la población en la educación, todo esto se ha logrado. Y todavía seguirá influyendo en el futuro” (1995:20). Coexisten posturas contrapuestas respecto al Congreso Pedagógico Nacional, sus objetivos y resultados, explicitadas en investigaciones de diferentes autores. Por un lado, están quienes afirman las posibilidades que éste ha dejado en términos de leyes sancionadas, reconociendo que los debates dieron lugar a propuestas para enfrentar las falencias del sistema educativo argentino “El hecho de que en 1993 se haya dado la primer Ley Federal de Educación (Nº 24.195) señalada como necesaria por la Constitución Nacional de 1853, y el hecho de que se discuta desde junio de 1994 una Ley de Educación Superior” (Ibídem). Por otro lado, hay quienes consideran que la realización del Congreso Pedagógico tiene estrecha relación con la promulgación de la Ley Federal en el menemismo, la cual trajo resultados negativos para el sistema educativo “la política menemista no es más que la practica cuya legitimación ideológica se encuentra en el Congreso promovido por al alfonsinismo: la ley Federal menemista bien puede ser considerada la hija no reconocida de la social democracia del alfonsinismo” (Acosta, 2008:25). Asimismo, si bien se valoran las ideas democráticas en torno a la educación se critica la ausencia de actores presentes en el debate tales como las organizaciones sindicales, si bien es necesario considerar que las mismas habían sido desarticulados en el período anterior -por ejemplo la CTERA había sido diezmada en su composición-.

Es posible visualizar en esta diversidad de posiciones, las concepciones en torno de la educación donde si bien se reconoce su aporte a la formación de un sujeto productor y reproductor, se diferencian al situarla, en algunos casos como practica organizada con las reglas del mercado que rigen la sociedad capitalista, y en otros al disputar su definición como un derecho social con sentido transformador

De este modo, es posible afirmar que la realización del Congreso Pedagógico Nacional generó condiciones para y la participación de nuevos actores en la escena política. “Desde un punto de vista es posible que haya contribuido a la consolidación de una cultura pedagógica democrática que, pese al desastre educacional que sobrevino después, parece aun presente en la mayor parte de la comunidad educativa Argentina” (Puiggrós, 2006:179).

Por último, es importante señalar los avances que se alcanzaron en esos años respecto del reconocimiento del derecho a huelga en los docentes y de la libertad de cátedra, así como los esfuerzos por avanzar en la democratización del gobierno escolar. Avances que fueron tensionados por una serie de dificultades que frenaban la transformación del sistema educativo desde las políticas gubernamentales, tales como: la no respuesta a la problemática salarial de los docentes y el lugar que ocuparon actores conservadores en la toma de decisiones en dicho gobierno

durante el periodo de Alfonsín la sociedad vivió dos procesos políticos de signo contrario que contenían mensajes pedagógicos trascendentales para el presente y el futuro: el juicio a los miembros de las Fuerzas Armadas (...) las leyes que perdonaron el crimen expresaron la debilidad de la voluntad política democrática que, presente durante toda la historia, no pudo ser erradicada por ninguna pedagogía.(Puiggrós, 2006:186)

II.2.4 La década del 90': el menemismo y la educación argentina

Otro de los escenarios históricos que generó serias transformaciones en la sociedad argentina y latinoamericana y en particular en la educación pública argentina, fue la década del 90 y la llegada de Carlos Saúl Menem al gobierno en

el año 1989, cuando el país atravesaba la crisis generada por la hiperinflación de fines de los 80. Este período histórico se caracteriza por la intensificación del proyecto neoliberal -como proyecto económico y político- basado en la libertad de mercado, que entronizó como valores el individualismo, la competencia y el consumo. Escenario en el cual el mercado ocupa un lugar central desdibujándose el lugar del Estado como garante de derechos y responsable de dar respuesta a un conjunto de demandas que comienzan a manifestarse en un contexto de creciente desigualdad, aumento de la pobreza y exclusión social.

Los cambios producidos en el modo de acumulación capitalista, y la consecuente consolidación del orden neoliberal como matriz ideológica, económica política, social y cultural, dieron lugar a una crisis que trastocó la estructura social y generó nuevas demandas de la sociedad al estado.¹⁴ Esta crisis impactó en varios países de Latinoamérica, reorganizando su política económica según lo establecido por el “Consenso de Washington,” cuyas recomendaciones plantearon, tal como lo expresa Bustelo (1993), reformas macroeconómicas basadas en la racionalización y el control del gasto público, y en la liberación financiera. Asimismo se impusieron reformas en el régimen de comercio exterior mediante la liberación de las importaciones y de la tasa de cambio, la eliminación de subsidios a industrias no competitivas y la reducción de tarifas; y promoción del desarrollo del sector privado a través de las privatizaciones y de la desregulación, garantizando los derechos de propiedad.

Interesa señalar también los actores que instituyó la hegemonía neoliberal desde los dictámenes de los países centrales para con los países del Cono Sur, imprimiendo en esa dinámica un fuerte disciplinamiento social en sentido amplio.

¹⁴ Cabe recordar que “El neoliberalismo nació después de la Segunda Guerra Mundial en una región de Europa y de América del Norte como reacción teórica y política contra el Estado intervencionista, inspirado principalmente en la obra de Friedrich Hayek, la cual postula que cualquier limitación a los mecanismos del mercado por parte del Estado, atenta contra la libertad económica y política. Así entonces, el propósito del ideario neoliberal era combatir el keynesianismo y preparar las bases para otro tipo de capitalismo que se materializaría con la crisis del modelo económico de posguerra en 1973, al subsumir al mundo en una profunda recesión que combinó bajas tasas de crecimiento con altas tasas de inflación.” (Cruz, 2008:35)

En este período, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional se constituyeron en actores estratégicos respecto de la función ideológica que instala la prédica neoliberal. Para ello se efectivizó un control político y social disciplinador tanto sobre la fuerza de trabajo como sobre los Estados-nación. Las recomendaciones económicas emanadas por estos organismos, dirigidas a producir un ajuste estructural en el Cono Sur, generaron una creciente desigualdad y en consecuencia un incremento de la pobreza de alrededor del 25%, quedando varios países jaqueados por la crisis económica. (Cruz, 2008:38)

La acelerada reconversión económica provocó el desempleo masivo y los consecuentes procesos de exclusión de amplias franjas de población, a la vez que destruyó capitales nacionales y estimuló la especulación productiva y el desmantelamiento del Estado. Estas transformaciones impregnaron todos los ámbitos de la vida social, afectando la cotidianeidad de las relaciones y los procesos de subjetivación, al quebrantar el lazo social y la trama de solidaridades preexistentes, sumado a la crisis en los sistemas de representación colectiva.

Al describir este momento histórico, Susana Malacalza refiere que “el cambio de siglo encuentra a la humanidad atravesada y articulada por una crisis (...) se está frente a una ruptura profunda de los esquemas referenciales operatorios de la sociedad, sacudiendo así las practicas.” (2000:13) Es decir, aquello que mantenía “unida” a la sociedad comienza a diluirse y las instituciones sociales producen un nuevo tipo de subjetividad en un escenario donde dichos esquemas referenciales ya no constituyen soportes sólidos para la construcción de identidades, y aparecen nuevas significaciones hegemonizadas por el capitalismo global. Asistimos entonces a un tiempo en el cual el avance de la tecnología, así como el aumento de la desigualdad y las modificaciones en el orden productivo, configuran de un modo diferente el lazo social puesto en jaque por la crisis de las significaciones imaginarias sociales que hasta ese momento daban sentido a las instituciones que conforman lo social-histórico.(Castoriadis, 1997)

El conjunto de transformaciones que acontecen en torno a la centralidad que adquiere el mercado y el lugar que asume el Estado “como figura institucional, social, política que configura el pensamiento” (Lewkowicz, 2004:9) produce un agotamiento de la capacidad del Estado para fundar subjetividades sólidas que se ven condicionadas a una existencia “en la fluidez.”

Interesa resaltar que el Estado y las instituciones no desaparecen como cosa, sino que se agota su capacidad de dar soporte al pensamiento del sujeto. El citado autor afirma que en este contexto se origina un pasaje del llamado Estado Nación al Estado Técnico Administrativo, donde el mercado y su lógica adquieren una centralidad estratégica en detrimento de lo estatal. Asimismo, mientras en el Estado Nación la significación que daba soporte a la identidad del sujeto era la del ciudadano, con los mismos derechos y deberes, en el Estado técnico administrativo el tipo subjetivo que deviene de las prácticas que instituye el mercado deja de ser considerado por su condición de ciudadano y pasa a serlo por su posición como consumidor. Este sujeto “vale por lo que tiene,” el peso está puesto en la capacidad de poder adquisitivo y el consumo de productos, un sujeto consumidor “con libertad en el mercado para competencia y acumulación de beneficios.”

Cabe recordar que la ficción de la Nación forjó las significaciones en torno de la escuela moderna, dando un soporte identitario al abocarse a formar al ciudadano -parte de una misma Nación y con un pensamiento homogéneo-. Tal significación estaba relacionada con la significación del trabajo, considerado como principio que organiza la vida cotidiana de los sujetos, y se sostiene en postulados como “estudiar es necesario para poder insertarse en el mercado laboral”.

En la institución escolar es posible visualizar cómo el pasaje de la condición del alumno como futuro ciudadano a la de consumidor en el presente, se dio mediante las políticas y los programas socioeducativos implementados, y fue factible por la lógica institucional cada vez más segmentada, y por los cambios en las currículas, junto al proceso de primarización de la escuela secundaria que empobreció las trayectorias educativas de muchos niños y niñas.

Asimismo, el tipo subjetivo consumidor es la resultante de prácticas escolares dirigidas a un niño desde la idea de adquirir competencias a partir del esfuerzo individual en la adquisición de saberes de corte pragmático, utilitario, que aseguren un mejor desempeño en un mercado laboral cada vez más flexible y excluyente. Esta lógica se opone radicalmente a la educación como forjadora de un sujeto con pensamiento crítico, capaz de situar al conocimiento como

herramienta para transformar la realidad social. Las propuestas educativas se distancian cada vez más del discurso que por años sostuvo que “hay que ir a la escuela para poder trabajar,” ante una referencia empírica que muestra de manera palmaria cómo eso no sucede. Los mismos jóvenes constatan en sus experiencias que un estudio no garantiza la inserción al mercado de trabajo; así como las situaciones que provocan el aumento del trabajo infantil y la temprana inserción laboral de niños y jóvenes en condiciones absolutamente precarizadas, desmienten aquella ficción moderna que asociaba educación y trabajo.

Interesa resaltar, la forma en que la globalización, acompañada del avance tecnológico y las redes sociales, incide en las condiciones del pensamiento actual. El niño que asiste a la escuela hoy crea y recrea sus valores en términos de consumo, el acceso a las redes sociales, los medios de comunicación y el mercado global. La familia como institución también presenta cambios significativos y atraviesa situaciones que le dificultan sostener posiciones de autoridad y pautas claras de crianza en función de unos valores que son puestos en tensión por el contexto. De este modo, la familia y la escuela como instituciones estructurantes de la subjetividad, son reconfiguradas en un escenario donde los procesos colectivos van más allá de lo instituido, ponen en cuestión lo que se nos presenta como dado, e instalan otras condiciones desde lo que Lewkowicz (2004) denomina, la subjetivación.

Retomando el análisis con relación a las políticas del Estado, el neoliberalismo modificó sustancialmente la institucionalidad estatal y la organización del sistema de políticas sociales, bajo criterios de descentralización, privatización y focalización, promovidos desde organismos multilaterales -Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional.- Los mismos enmarcaron también el rediseño de la política educativa.

La focalización sostiene que la acción estatal debe estar dirigida solamente a quienes “la necesitan” y para ello delimitan un determinado perfil de beneficiario, aquellos grupos considerados en “desventaja social.”¹⁵ Es entonces, a partir de un

¹⁵ Niños pertenecientes a familias en condiciones de pobreza o desigualdad social extremas, trabajo infantil, niños en situación de calle, a quienes como respuesta se ofrecían becas escolares

proceso de “discriminación positiva” que los sujetos son categorizados y, en función de su “déficit de integración social,” son situados como objeto de prestaciones asistenciales especiales, sin que se analice la complejidad de los procesos que originan dicha situación.¹⁶

En este sentido, coincidimos en afirmar que

el sistema educativo común se diluye como referente de identificación y en su lugar se instala un sin fin de programas y proyectos que aparecen en el mercado educativo como los nuevos anclajes para sortear los efectos de la crisis social. En esta dirección, la focalización no hace otra cosa que revelar el fracaso de una política educativa común. (Duschatzky y Redondo, 2000:135)

La descentralización de los servicios públicos desde la jurisdicción nacional a la provincial y en algunos casos a la municipal, fue otra estrategia que el gobierno neoliberal implementó, quedando la misma reducida a una transferencia de gastos más que a una descentralización de funciones. Ello provocó mayor fragmentación y agudización de las diferencias regionales respecto de la cobertura y calidad de dichos servicios que afectó principalmente las prestaciones en salud y educación, si bien en este último sector la descentralización había comenzado ya tres décadas antes. Tal como refiere Tiramonti

La descentralización educativa en Argentina resulta de un largo proceso que se inicia por los 60' y se efectiviza por una doble estrategia: por un lado el estado nacional deja de responder a las necesidades sociales y a la educación que pasan a ser satisfechas por los particulares o provinciales (1998:104)

Por último, la privatización -otra de las características principales de la política neoliberal- se manifiesta en el campo educativo con la valorización de la lógica privatista, la cual se expande en el territorio principalmente en instituciones

o materiales bajo un estricto control, quedando los individuos sujetos a sanciones en caso de incumplir los requisitos exigidos por las prestaciones brindadas.

¹⁶ Un ejemplo de política focalizada que se implementó en el sector educativo fue el Plan Social Educativo, única línea de intervención directa del Estado nacional dirigida a escuelas pobres y a escuelas rurales. Sus acciones se estructuraban desde dos programas: uno dirigido a mejoras en infraestructura y otro al mejoramiento de la calidad educativa, al que luego se sumó el Programa Nacional de Becas también con criterio de asignación focalizada.

del nivel medio y terciario. La privatización responde también a la lógica del Banco Mundial desde la cual, la educación se asocia al crecimiento económico, como una herramienta que favorece el desarrollo social y la expansión y acumulación del capital. Desde esta perspectiva, la educación es considerada una mercancía que para su adquisición requiere de una inversión desde un acto individual, vinculado a la capacidad económica de la que disponen los sujetos como condición para acceder a circuitos educativos -privados- de mejor calidad que los doten de “competencias” para desempeñarse luego en el sector productivo.

La instalación de los criterios neoliberales antes mencionados, se dio en la política educativa de modo conflictivo, generando una crisis que afectó estructuralmente al sistema educativo, frente a la cual trabajadores docentes, alumnos, familias, entre otros, colocaron sus demandas en la agenda pública, exigiendo respuestas estatales a los problemas. Como mencionan Corrosa, López y Monticelli “la respuesta oficial fue la sanción de la Ley 24.195, más conocida como la Ley Federal (...) se plantea en cuanto a los fundamentos de la ley, que la misma surge como consecuencia de la necesidad de realizar transformaciones profundas en el sistema educativo.” (2006:58)

La Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993 y derogada en el año 2006, fue un instrumento jurídico de importancia estratégica que permitió viabilizar la reforma estructural del sistema pues “introduce 3 cambios importantes: la ampliación de los años de obligatoriedad de la educación a 10 años; la configuración de un marco legal regulatorio que instituye las normas referentes a la organización y unidad del sistema nacional de educación en su conjunto; y la modificación de la estructura organizativa del sistema educativo.” (Corbalán,2002:93) Estas modificaciones se materializaron a su vez en el rediseño curricular, en la reorganización del modelo institucional, en la determinación y redefinición de cargos en función de la nueva estructura, en la capacitación y formación docente, en la readaptación edilicia, y en la modificación del Estatuto del Docente. También en el sistema de educación superior se realizaron reformas

estructurales con la sanción de la Ley de Educación Superior que provocó importantes restricciones.¹⁷

Sintetizando, la aplicación de la Ley Federal de Educación se dio en el marco de un proceso muy dispar en cada provincia, y afectó las prácticas de los trabajadores de la educación -tanto en la dimensión material como simbólica-, provocando un impacto negativo sobre las condiciones en las que la actividad educativa se desarrolla. Ese impacto devastador de la ley sobre el sistema educativo, generó fuertes debates en algunos sectores que, tal como mencionan Corrosa, López y Monticelli

las críticas están referidas a la falta de participación en la elaboración de la reforma de los distintos miembros de la comunidad educativa (...) gran protagonismo de los expertos en educación, ausencia de los trabajadores de la educación quienes no fueron escuchados (...) fuerte incidencia de un discurso mercantilista y acatamiento a las normativas del Banco Mundial. Se habla de usuarios o clientes de la educación y no menciona a los ciudadanos el derecho a la educación (2006:61)

Cabe destacar que quienes formulaban estas críticas principalmente desde los sectores sindicales y desde algunas investigaciones realizadas en el ámbito académico, plantearon también propuestas en torno al necesario reconocimiento de la demanda social, la diversidad cultural y educación reconocida como derecho.

Otro aspecto a señalar refiere al cotidiano de la institución educativa, donde ésta enfrentó tres grandes transformaciones en relación a: los servicios que brindaba a la población; el carácter de la política social educativa; y el objetivo social de la institución. Esta dinámica dio lugar al pasaje de un trabajo centralmente pedagógico pensado en términos de enseñanza y de aprendizaje, a un trabajo asistencial de carácter emergencial tanto en lo nutricional como en la vestimenta y en lo que refiere al suministro de útiles escolares, entre otras necesidades. Es decir, este pasaje constituye una clara expresión de cómo los

¹⁷ La Ley de Educación Superior se sancionó en el año 1995, e impulsó la modificación de la representatividad en el cogobierno universitario, y la disposición respecto de la gratuidad de la enseñanza, autorizando a las unidades académicas a fijar el sistema de admisión. También se transfirió a cada universidad la negociación salarial y se da injerencia al Poder Ejecutivo Nacional en la elaboración de los planes de estudio.

procesos de empobrecimiento estructural impactaron en las dinámicas de escolarización, interpelando las prácticas y sentidos atribuidos a la misma.

Las transformaciones de este periodo habilitan interrogarnos sobre las rupturas y continuidades existentes entre la política educativa marcada por la impronta neoliberal de la década de los 90 y la educación actual bajo otro marco legal, teniendo en cuenta el conjunto de problemas sociales, el acceso a la educación como derecho, y los procesos de permanencia y terminalidad de la escolarización en los distintos niveles.

II.2.5 La educación argentina del año 2000 hasta la actualidad

Para finalizar el recorrido histórico, tomamos el periodo más reciente circunscripto entre el año 2000 hasta actualidad, considerando los principales cambios que enfrenta la educación y la política pública educativa argentina.

En esta dirección, un hecho de suma importancia fue la derogación de la Ley Federal de Educación y los cambios en el marco jurídico a partir de la sanción, en el año 2006 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que introdujo un conjunto de modificaciones sustanciales para repensar la misma; así como la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 del año 2005. También en estos años se sanciona la ley 26.061, enmarcan en el Paradigma de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, y en los principios establecidos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Este marco legal parte de reconocer a la educación como un derecho social, y en tal sentido, la mayor responsabilidad del Estado nacional en garantizar la misma a través de políticas educativas y del financiamiento. A la vez, consagra la no inclusión de la educación en los tratados de libre comercio.

La Ley Nacional de Educación plantea la necesidad de otorgar mayor unidad al sistema, de reconocer derechos de participación de los sujetos docentes con la reapertura de paritarias; y de padres y referentes familiares y comunitarios, así como de los propios estudiantes en la dinámica institucional; y define que las personas condenadas por delitos de lesa humanidad no podrán ejercer la

docencia. Si bien estas modificaciones son sumamente relevantes en términos de pensar la educación como un derecho social, es importante mencionar que algunos artículos de la mencionada ley, presentan cierta ambigüedad en las definiciones político-pedagógicas al incorporar fundamentos democráticos y progresistas-como el derecho social a la educación, la multiculturalidad, el ejercicio de los derechos humanos, etc.- junto a otros conceptos conservadores tales como la escuela exigente y la cultura del esfuerzo, y neoliberales como el discurso de la calidad y la eficiencia, que tensionan la conceptualización realizada desde el enfoque de derechos.

Es interesante también reflexionar acerca de cómo este marco jurídico habilita otras condiciones para disputar los sentidos acerca de lo común y lo público, la gratuidad, la obligatoriedad, la gradualidad de la educación, etc. interpeándonos respecto de ¿cómo pensar hoy aquella idea fundacional de "escuela pública" como un espacio común que proponía la igualdad, como un medio de distribuir conocimientos a todos, y de producir una cultura común que garantizara la inclusión en una sociedad integrada? Una igualdad que a nuestro entender debiera superar la mera igualdad de oportunidades para propiciar una mayor "igualdad de posiciones" a nivel social para pensar "lo común," sin homogeneizar, es decir reconociendo el derecho a la diferencia. Algo similar podemos pensar respecto de la extensión de la obligatoriedad escolar desde los 4 años de vida hasta la finalización de la educación secundaria, que constituye un soporte de inclusión y ampliación de derechos que requiere de políticas y prácticas que lo efectivicen.

En el plano del financiamiento, interesa señalar la inversión que se hizo en los últimos años en la educación pública, tal como expresa Adriana Clemente

en la historia reciente, también será la dirección y aplicación del gasto público lo que permite reconocer la importancia que se le asigna a la educación (...) el PBI del gasto en educación, que pasó en menos de una década de un 5% en el 2000 a un 8% en el 2011 (2011:03)

La autora reconoce una serie de transformaciones en el sistema educativo en estas últimas décadas, expresadas en la ampliación de la cobertura por

niveles, aumento del presupuesto destinado a infraestructura y salarios, inversión en ciencia y técnica, aumento del presupuesto e implementación de programas como la AUH, y agregaríamos el PROGRESAR, entre otros. Estos cambios son parte de un proceso que procura restituir el entramado educativo que fuera desarticulado por las políticas antes aludidas, y sus resultados podrán visibilizarse con el correr de los años. Un proceso que ha sido posible a partir de disputas por la efectivización del derecho social a la educación, que fue respondido desde políticas gubernamentales que generaron condiciones para ello.

Algunas de esas condiciones fueron logradas a partir de la implementación de programas tales como la AHU¹⁸, CONECTAR IGUALDAD¹⁹ Y PLAN FINES²⁰ que se proponen objetivos de inclusión social, desde una idea que une educación/mercado/tecnología y desarrollo. Es importante considerar como la globalización acompañada del avance tecnológico y de las redes sociales inciden en las condiciones del pensamiento actual.

La AUH es una política -recientemente convertida en Ley- sustentada en la transferencia de dinero a los niños y niñas cuyas familias están desempleadas o

¹⁸“Tal como se expresa en el Decreto 1602/09, la AUH se crea con el objeto de: “contemplar la situación de aquellos menores pertenecientes a grupos familiares que no se encuentren amparados por el actual Régimen de Asignaciones Familiares instituido por la Ley N° 24.714/96” El objetivo de la política es brindar cobertura por asignaciones familiares a los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social aplicando el principio de igualdad y no discriminación” (Ponencia VI Jornadas de jóvenes investigadores “Políticas públicas con enfoque de derechos: el caso de la asignación universal por hijo para la protección social” Analía V. Calero, 2011)

¹⁹ “Desde su lanzamiento, Conectar Igualdad trabaja a favor de la implementación de una política educativa inclusiva que contempla la entrega de equipos, capacitación docente, asistencia técnica en escuelas y alfabetización digital de las familias y la comunidad. Los alumnos encontrarán aquí todas las posibilidades que ofrece el universo Conectar Igualdad. Desde cómo registrar la netbook, los programas y herramientas de la computadora, las experiencias de otras escuelas, imágenes, mapas, videos y la información necesaria para participar de concursos de música, cine, narrativa y otras artes (...) Conectar Igualdad tiene el objetivo de entregar una netbook a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Se propone, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Extraído de la Pagina web de ANSES mes de mayo, año 2014)

²⁰El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) está específicamente diseñado para brindar a jóvenes y adultos que no han podido terminar su escolaridad el apoyo y las herramientas necesarias para culminar sus estudios. El Plan Fines es de alcance nacional, funcionará en todas las jurisdicciones (...) destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria y adeudan materias (Extraído de página web <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines/> mayo de 2014)

pertenecen al mercado informal de trabajo; que exige como contrapartida, controles médicos y escolarización de esos niños y niñas. La misma denota que la permanencia del niño en la escuela se constituye como una de las principales preocupaciones estatales, por ello, en su fundamentación alienta la escolarización como medida prioritaria.²¹

Al analizar estos cambios legislativos y las políticas educativas en el contexto de los años 2000, los mismos se manifiestan de manera diferente en cada territorio y con los diferentes grupos poblacionales, y no logran erradicar la desigualdad sistémica. Tal como afirma Gabriel Kessler “en educación hubo un intento de una normatización de la situación, el Plan Conectar Igualdad y el Fines, mejora en infraestructura, una mayor cobertura de universidades, pero se plantea allí el debate sobre la desigualdad al interior del sistema en términos de calidad” (Revista La Nación, 2014). Es decir, hay una persistencia de los índices de desigualdad en términos de clase social que dificulta el acceso a los servicios educativos y el ejercicio efectivo de derechos, en tanto existen “núcleos de exclusión estructural, impenetrables para las mejoras, las desigualdades territoriales entre provincias y dentro de ellas y la distribución desigual del riesgo, es decir, de perder la vida en un accidente, de ser víctima de la violencia policial” (ibídem)

En la misma línea Gabriela Diker plantea

vista la escala de incidencia de la pobreza sobre la población infantil, la focalización no parece ser la vía más adecuada para resolver el problema de la masividad (...) las discusiones técnicas, por ejemplo, sobre la distribución de becas escolares que debían discriminar entre la pobreza y la indigencia y la pobreza de Niños y Adolescentes (...) muestran la inadecuación de este tipo de política para las dimensiones que el problema presenta en Argentina (2011:60)

La autora refiere que la escuela no debe categorizar a los niños por su situación de pobreza en una “nueva categoría de alumno,” convirtiendo a estos

²¹ Cabe aclarar que para que se efectivice el pago de la AUH a la madre de los niños, ésta deberá presentar una libreta firmada por el trabajador social y directivos de las escuelas dando cuenta de la asistencia a clases, lo que denota el poder de control social ejercido por el Estado a través de estas medidas.

en destinatarios de programas, ya que esta categorización impacta en la construcción identitaria del niño, e incluso en la de las escuelas que reciben estos programas según el territorio en que se encuentran.

Por otra parte, cabe reflexionar acerca de la tendencia que actualmente legitima la construcción e implementación de la política social, así como las lógicas en las que esta se sustenta “en primer lugar se observa un desplazamiento del espacio estructurador de la vida social: ya no es el Estado el que a partir del eje trabajo construye los mecanismos de inclusión. Ahora es el mercado el que impone la lógica de estructuración social.” (Cazzaniga, 2007:118) Hay dos aspectos centrales que movilizan esta tendencia: por un lado, un Estado encargado de otorgar servicios básicos, además de promover la participación de los sujetos beneficiarios y la cogestión con instituciones privadas; y por otro, persiste “el modelo de focalización de la política social”²² acompañado de la descentralización -características que se sostienen a lo largo de la historia en el sistema educativo argentino.-

Así entonces, se observa la convivencia del modelo universalista y del focalizado en la política educativa, es decir, “coexisten en las instituciones estructuradas como dispositivos de acción social, dedicados a la población pobre, prácticas y discursos que responden a dos modelos diferentes: los que refieren al modelo tradicional y los que se tratan de instalar desde el modelo de focalización.” (Ibídem, 124) Esta característica tensiona el sentido atribuido a la escolarización en clave de derecho y la necesidad de construir un tipo de educación inclusiva e integral, con realidades institucionales donde los sujetos disponen de un capital económico, social, simbólico y cultural desigualmente distribuido, lo que los conforma como grupos sumamente heterogéneos, con diferentes posibilidades en la apropiación de los saberes que la escuela imparte, en función de las posiciones por ellos ocupadas en el campo social. En este sentido, interesa señalar cómo

²²“Esto define la necesidad de especificar a las poblaciones objetivos, con programas administrados bajo la forma de gerencias social, que permitan una evaluación clara del impacto de su ejecución y la relación costo-beneficio” (Cazzaniga, 2007)

la idea de heterogeneidad y homogeneidad de la Nación como base del estado democrático se inscribe en tensión con una demanda de reconocimiento de las diferencias (...) asistimos a una extensión de la esfera del discurso y de la practica efectiva de los derechos nuevos, nuevos sujetos de derechos (derechos colectivos) nuevos derechos individuales y sociales (medio ambiente, derechos reproductivos, etc.) esa extensión de derechos es coetánea con una brecha creciente entre los sujetos de esos derechos (2011: 177)

Las últimas investigaciones realizadas, en torno a la escuela y experiencias escolares desde el área sociológica educativa, sostienen que las instituciones escolares han sido afectadas por dos procesos: la segmentación y la desinstitucionalización aspecto que condiciona las experiencias de los estudiantes.

no se trata de una crisis de las instituciones sino más bien de concebir de otra manera la socialización y el vínculo entre valores y normas, que ya no pueden ser considerados trascendentes, exteriores a los individuos (...) la escuela se ve obligada a coordinar objetivos contradictorios: integrar grupos y fomentar la competencia, exigir con criterios de justicia generales pero atenuarlos para alumnos con problemas sociales, aceptar la particularidad, pero resguardar la homogeneidad (Kessler, 2002:22)

Por ende, la institucionalidad cobra mayor fuerza en relación a las posibilidades y límites de intervención en las escuelas

la vida exterior ocupa un lugar mayor en la escuela, los conflictos sociales se instalan en la clase en un marco en que la sociedad en general, y las escuelas en particular, son cada vez más heterogéneas entre sí, en cuanto a públicos y recursos, por lo que la subjetividad se va construyendo muy tamizada (...) sin las tendencias compensadoras de un sistema educativo más homogéneo (ibídem, 24)

Analizar las condiciones de acceso y permanencia en la escuela, así como el modo en que los sujetos construyen y sostienen sus trayectorias educativas, habilita interrogarnos sobre cuáles son los desafíos que el contexto coloca a las intervenciones en el campo educativo, desde un enfoque de derechos. Ello supone también que seamos capaces de reconocer cómo dicho contexto incide en la generación de determinadas condiciones para la producción de conocimientos

que redireccionen nuestras prácticas profesionales hacia un horizonte emancipatorio.

II.3 La configuración de lo escolar como espacio de intervención profesional del Trabajo Social

En virtud del objeto de estudio sobre el que trata esta tesis, en este apartado compartimos una caracterización acerca de las políticas y los escenarios escolares como espacios de inserción socio-ocupacional de los y las Trabajadoras Sociales, particularizando la misma en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires al que pertenecen las unidades de observación escogidas.

En el año 2007 se sancionó la Ley Provincial de Educación N° 13.688 que regula y especifica las funciones y responsabilidades que debe asumir la política educativa en la jurisdicción provincial. Este marco legal se corresponde con lo establecido por la Ley Nacional de Educación, y en ese sentido, recupera sus postulados, entre ellos el lugar que se otorga a lo social y al necesario reconocimiento de la realidad cotidiana del alumno y su familia, como dimensiones constitutivas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cabe decir también que en esos años se sancionó en la provincia de Buenos Aires la Ley 13.298 de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, enmarcada en el paradigma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Algunos de los preceptos definidos en esta ley son tomados y recreados por la Ley Provincial de Educación. Entre ellos reconocemos el abordaje comunitario, el trabajo en lo local, el necesario trabajo interdisciplinario y ejes de intervención centrados en la lógica de inclusión del niño en las aulas, reconociendo su realidad particular al momento de garantizar la escolarización. Asimismo, se definen como ejes centrales de toda intervención, el interés superior del niño y el reconocimiento de Niñas Niños y Adolescentes como sujetos de derechos.

Estos cambios jurídico-normativos reconocen el paradigma de Promoción y Protección de Derechos en la Niñez como encuadre político y filosófico para

diseñar e implementar la política pública educativa; y son el resultado de una larga lucha protagonizada por diferentes actores que se propusieron poner fin al Patronato de menores vigente en el país hasta el año 2005. Fueron los gremios, sindicatos, docentes, estudiantes, profesionales, entre otros, quienes sostuvieron esta lucha que permitió conquistar estas leyes y reorganizar las políticas y prácticas educativas con niños y niñas, en cuya procesualidad es posible advertir aún hoy rupturas, continuidades y debates en torno de las implicancias de considerar al niño como sujeto de derechos y no un mero consumidor; a la educación como un derecho y no una mercancía o beneficio, que interpelan a los trabajadores de la educación y también al colectivo profesional de Trabajo Social.

Al referirnos al Trabajo Social en la escuela, es importante mencionar que el mismo se despliega en el marco de lo establecido por la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social cuyos lineamientos “(...) están definidos por dos espacios conceptuales con marcado sentido social: la psicología comunitaria y la pedagogía social y agrega “y otras ciencias de la educación” (disposición 76/97)” Hay dos aspectos que cobran fuerza en torno a las orientaciones que se realizan a los trabajadores de la educación mediante esta modalidad, explicitados en el articulado de la ley y en los documentos curriculares: el trabajo en red y la interdisciplina, para lo cual se prevé la conformación de los primeros equipos interdisciplinarios denominados EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia) COF (Centros de Orientación Familiar) y EIPRI (Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia) encargados de enfrentar situaciones de alta complejidad psico social educativa en cada comunidad escolar y su contexto.

Las demandas e intervenciones en las escuelas bajo estas regulaciones, asumen distintas formas, según cada proyecto institucional, distrital y regional. El trabajo de los equipos docentes y particularmente de los equipos interdisciplinarios en los que interviene el Trabajo Social, ocupa un lugar relevante en la construcción de condiciones sobre las cuales se despliegan las trayectorias escolares de los sujetos.

En tal sentido, la profesión presenta una larga trayectoria de intervención en el campo educativo, cuyos inicios datan de la creación de la Dirección de

Psicología Educativa y Orientación Profesional en el año 1949. Tal como refiere Corrosa (2006), en el año 1984 se crea “la rama de Psicología y Asistencia Social Escolar” la cual sufre a lo largo de la historia una serie de transformaciones. Interesa resaltar que en el año 1948 se crea el Instituto de Orientación Profesional el cual refiere una doble intencionalidad “la necesidad de una orientación profesional para los alumnos que terminaban el ciclo primario y la de encarar la especificidad de cada alumno, es seguramente lo que llevó a ampliar las funciones del proyectado Instituto de Orientación Profesional” (2006:86). Siguiendo en el recorrido que plantea la autora, a partir de dicha organización comienzan a formarse técnicamente las llamadas visitadoras de higiene.

Posteriormente, en el año 1949 se creará la Dirección de Psicología Educativa y Orientación profesional

en 1950 se abrieron filiales en diferentes puntos de la provincia, y en 1953 se incorporó el área de asistencia social y asesoría médica (...) las primeras circulares técnicas emanadas de la Dirección, señalaban que el aporte del asistente social era el intervenir en el área socio cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual (2006:87)

Aparecía entonces como preocupación el relevamiento de la realidad socio ambiental de las familias mediante la intervención de las visitadoras de higiene, luego visitadoras y asistentes escolares, en el domicilio de las mismas. En este sentido, resulta pertinente reconocer la participación que tiene la profesión en la ejecución final de las políticas sociales, la legitimación e institucionalización del Trabajo Social como técnico encargado de implementar determinadas acciones enmarcadas en la mediación que sostiene el Estado frente a las manifestaciones de la cuestión social a través de una clasificación de los problemas sociales, jerarquizando su importancia en un contexto de luchas sociales. (Rozas Pagaza, 2000) A la vez, este proceso muestra la estrecha relación entre Estado, cuestión social e intervención profesional, teniendo en cuenta que el Trabajo Social se inscribe en el contexto hegemonizado por el capitalismo monopólico (S.XIX), donde el Estado, ante la necesidad de frenar conflictos de clase y enfrentar las

contradicciones propias del sistema, toma para sí la respuesta a la cuestión social vía las políticas sociales.

las consecuencias de las crisis de 1930 y los reclamos de los médicos higienistas ocasionaron que el estado tomara algunas iniciativas vinculadas a la asistencia social pública. Estas medidas tendían principalmente a controlar subsidios otorgados por el mismo (...) la tarea de esta profesión consistía en el alivio moral de la familia obrera y una acción individualizada sobre las masas (Acosta, 2008:15)

Cabe recordar que la creación del cuerpo de visitadoras de higiene escolar a fines del siglo XIX se dio en un contexto de reclamos de médicos higienistas respecto de la necesidad de profesionalizar y organizar técnicamente la intervención del Estado en lo social mediante la asistencia, demandándose a esas mujeres una tarea ligada a la higiene, la alimentación, la salud del alumno, mediante estrategias de relevamiento socio ambiental de las familias.

Teniendo en cuenta el origen de la profesión y su dialogo con los procesos a partir de los cuales comienza a insertarse en el campo educativo, podemos decir que la década del 40' es el momento en el que se refuerza la intervención en materia de enfrentamiento a la cuestión social, entonces aquel lugar de visitador social, el relevamiento de la situación familiar que se desarrollaba en las intervenciones orientadas en el campo educativo, condicen con un contexto en el cual

la acción social que se llevó adelante, estuvo centrada en tres grandes ejes: la política estatal, la política sindical y la fundación Eva Perón (...) ésta dirigía su accionar a aquellas personas que no estaban incluidas en el sistema productivo y aquellas que no se encontraban afiliadas a ningún sindicato. Sus actividades se concentraban en el área médica, el área social, la educativa y la directa (Acosta, 2008:16)

En la década del 50' se promovió la creación de servicios asistenciales, la aplicación de la encuesta social por parte de los trabajadores sociales, y se instala progresivamente el interés por una intervención ligada a aspectos comunitarios y familiares, y también se da primacía al caso individual, en pos de lograr la readaptación del "alumno problema."

Como refiere Corrosa (2006) luego del golpe militar del año 1955, la Dirección de Psicología enfrenta transformaciones y una reestructuración interna, pasando a llamarse Dirección de Psicología y Asistencia Escolar, es aquí donde la asistencia se incrementa al igual que la tarea socio educativa del Trabajador Social, quien en este periodo tenía una intervención dirigida a la educación moral de las familias y a la reorientación en determinados valores

se consideraba que el trabajador social podía contribuir al desarrollo personal y comunitario, ayudando a la gente a aprovechar sus propias “capacidades” y lo que la sociedad le ofrece. También se buscaba, por un lado, estimular y preparar a la población para participar activamente y, por otro lado, ayudar a las personas y grupos para que puedan actuar conforme a las pautas exigidas, las cuales supuestamente aseguraban el desarrollo. (Acosta, 2008:16)

En la década del 60', la intervención en el campo educativo empezó a ser un tema en debate en algunos sectores del colectivo profesional que protagonizaron el complejo proceso de reconceptualización en Trabajo Social.²³ El mismo generó una revisión sobre el lugar que ocupa la profesión en el campo de las políticas sociales desde una postura más radical que procuraba problematizar la práctica profesional. En este contexto la formación técnica se realiza por fuera de la institución “en universidades e institutos superiores de donde egresaban psicólogos, sociólogos, asistentes sociales, ingresando a la Dirección si tenían un título docente previo” (Corrosa, 2006:89) siendo las principales líneas de intervención la asistencia a los alumnos y la erradicación del analfabetismo.

Como se especificó en el apartado anterior, la dictadura trajo consigo las peores transformaciones en el sistema educativo, el vaciamiento de la política pública educativa, las modificaciones en el plan curricular y la toma de todos los ministerios. En relación a la intervención del Trabajo Social y nuevas formas de

²³ Movimiento dado en la década del 60', el mismo manifiesta en la profesión un intento de ruptura con el Trabajo Social más conservador llevado a cabo en un contexto en el que la intervención se considera con una impronta meramente técnica ligada a técnicas y métodos utilizados mayormente en EE.UU y Europa. A partir de dicho movimiento se instaura el análisis crítico no solo del sistema económico y político vigente sino también de las metodologías, fundamentos teóricos y técnicas utilizadas en Trabajo Social (Fossini, Silvia Revista Margen, artículo “Intervención e identidad” Edición 31, año 2003)

abordaje, la erradicación de villas, los secuestros y desapariciones físicas de profesionales así como de otros actores del campo (docentes, estudiantes, profesionales de otras disciplinas) son parte de la realidad del campo educativo, así como también el desmantelamiento del sistema educativo y de la Dirección de Psicología “prevalece una perspectiva individual sobre lo grupal y lo comunitario; el fracaso está puesto en el alumno, se habla de la falta de adaptación y la necesidad del asistente social en las escuelas para lograr la adaptación de los chicos problema” (ibídem).

Posteriormente, el retorno a la democracia dio lugar a una revalorización del carácter público de la educación, de hecho como se explicitó en el apartado previo, la realización del Congreso Pedagógico en el gobierno de Raúl Alfonsín, produjo cambios en torno a la perspectiva de educación y las posibilidades de acceso a la misma. “La reforma educativa en la provincia de Buenos Aires, formulada durante el año 1985 refleja estas discusiones, así como también las grandes preocupaciones de la época en torno al tema de la participación y el respeto a los derechos humanos.” (Ibídem). Por ello, en Trabajo Social se refuerza una intervención ligada a la función social de la escuela, su vínculo con la comunidad y las familias sin desconocer los problemas sociales y por ende el necesario trabajo direccionado a dar una respuesta a los mismos

en todos los documentos se plantea la importancia de la familia y la comunidad, la apertura de la escuela y la necesidad de encarar toda la tarea educativa como un proceso integrador de los diferentes niveles: lo pedagógico, lo social, lo psicológico; y diferentes ámbitos: áulico, familiar, institucional y comunitario (Corrosa, 2006:92)

Estos postulados continúan actualmente orientando las prácticas escolares, por ejemplo en intervenciones que imprimen una práctica con una función social ligada a la pedagógica, desde una perspectiva de integración escolar y reconocimiento de las diferencias, y ampliación de la participación ciudadana, que sustenta la definición del “problema social” y la formulación de estrategias educativas en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, uno de los periodos que trajo mayores cambios en relación a la intervención del Trabajo Social en las escuelas, es la década de los 90’, la cual no

solo implicó transformaciones en el campo educativo sino también en otros espacios socio-ocupacionales del Trabajo Social. La hegemonía neoliberal que sostiene como puntos nodales la libertad de mercado y la ampliación de las competencias y del individualismo, provocó aumento del desempleo, precarización y flexibilidad laboral, además de la fragmentación social manifiesta en el ámbito de lo territorial y comunitario, con la privatización del espacio público y ruptura de los lazos sociales.²⁴ Los cambios generados en el modo de acumulación capitalista en este momento generaron nuevas demandas y escenarios de intervención, produciéndose desde las prácticas profesionales un conjunto de respuestas heterogéneas como refiere Margarita Rozas

el Trabajo Social es parte de la reproducción de relaciones sociales y como tal no está separado de las implicancias socio históricas en la que se desarrollan los procesos de acumulación capitalista (...) por ello afirmamos que la intervención profesional no tiene entidad propia, en tanto ella está atravesada por ese conjunto de dimensiones, que expresan su relación con los procesos socio políticos de los sectores dominantes respecto a la direccionalidad que se le da a la acción social del Estado” (2000:29).

El profesional de Trabajo Social en carácter de empleado estatal -ejecutor final de la política social- desarrolla un tipo de intervención en el campo educativo a partir de las demandas de intervención que estas reformas neoliberales solicitan. Tal como mencionáramos, uno de los acontecimientos más importantes para el sistema educativo en los años 90 fue la sanción de la Ley Federal

²⁴ “Desde las dificultades de sostenimiento de los lazos sociales, o el “enfriamiento” de éstos, hasta la problemática de la fragmentación, emergieron nuevas formas de expresión de la cuestión social, dentro de escenarios singulares pero con algunos comunes denominadores que muestran determinadas formas de expresión que interpelan a las Políticas Públicas; las Instituciones Típicas de Intervención Social y a la Intervención misma (...) A partir de diferentes desarrollos es posible ponderar a estas cuestiones como “Problemáticas Sociales Complejas” estas surgen en una tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas en un escenario de incertidumbre, desigualdad y posibilidades concretas de desafiliación. Las Problemáticas Sociales Complejas, prorrumpen en un mundo en el cual el mercado aparece como gran disciplinador, en el que el orden simbólico y real de la vida cotidiana se presenta como efímero y sin sentido (...) De este modo, las relaciones sociales, en tanto construcción de procesos de identificación y subjetivación, se dificultan a partir de distintas formas de una crisis de pertenencia e identidad, ligada a la caída de las formas típicas de socialización” (Carballeda, Alfredo “ La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas” Revista Margen, N° 48, año 2008)

la ley federal de educación se vio acompañada de la pauperización del trabajo y la aparición de los emergentes del conflicto social en las escuelas, que terminan constituyéndose en los condicionantes de las acciones que desarrollan los Equipos de Orientación Escolar, las intervenciones del trabajador social se centra en resolver aquellos problemas cuyo origen se vinculaba al conflicto social (Avellaneda, 2012:204)

En esos años la escuela pública reorientó su función principalmente pedagógica, al verse requerida para cumplir un rol asistencial con la población considerada en desventaja social y en condiciones de vulnerabilidad social, creándose los primeros comedores escolares.²⁵

En dicho contexto se constituyen los llamados Equipos de Orientación Escolar, compuestos por trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos y otras disciplinas de la rama de lo social y educativo. Estos equipos –que reemplazan a los anteriores gabinetes psicopedagógicos- están encargados de intervenir ante situaciones de vulnerabilidad social de niños y familias. El trabajador social se define o reconoce a partir de la figura de “orientador social”, adjudicándose a su práctica una impronta técnico-administrativa y mayormente asistencial, ligada a una idea de control y orientación sobre el niño y la familia, promovida desde la ideología neoliberal que sostiene como sus ejes principales el crecimiento económico y la libertad de mercado.²⁶

²⁵“ Todos sabemos que el fracaso escolar no se distribuye democráticamente sino que es en los sectores de

la población económicamente desfavorecida donde se dan los mayores índices de repitencia, ausentismo y abandono, además del otro tipo de deserción del cual hablaba Adriana Puiggrós, la de los aprendizajes, producto de las medidas de los gobiernos que llevaron a la escuela a convertirla en un comedor, en un espacio donde se concurre pero en el que cada día se aprende menos. Sin embargo los cambios hoy no pueden significar “quitar” los comedores ya que la única consecuencia directa que sufriríamos en las escuelas sería el desmayo de los alumnos y un notable incremento de los problemas de aprendizaje” (Bianchi Bustos, M “Argentina: la educación desde los 90 hasta la actualidad” tesina perteneciente a la Especialización en Investigación Educativa, Universidad del Comahue y Escuela Mariana Vilte de CTERA)

²⁶ Hoy la Escuela, tiene un rol diferente en relación a transformaciones históricas y sociales. Ese Estado al que le importaba una Nación, un ciudadano y la homogeneización de valores y deberes de ciudadano, hoy es un Estado que en un contexto de Capitalismo Monopólico le interesa que, además de un buen ciudadano el sujeto sea un “buen consumidor”, un sujeto competitivo y preparado para competir en el mercado. El mismo deberá competir, y perfeccionarse para incluirse en el mercado de trabajo. Esto se ve claramente en discursos de los mismos actores sociales: “hay que estudiar para ser alguien “hay que estudiar para conseguir un buen trabajo” aspectos que dan cuenta del lugar central que adquiere el mercado y el corrimiento de aquel lugar central que ocupó históricamente el Estado en la educación pública.

Si bien podemos describir estas características de la intervención profesional en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, interesa resaltar que no existe una única práctica ni un método específico para resolver los problemas sociales que se expresan en el ámbito escolar. Si hay una impregnación del pensamiento heredado en el Trabajo Social que impide reconocer su carácter heterogéneo y reinstala una impronta positivista y conservadora, en relación a lo metodológico, operativo y ético político, en detrimento de una lectura relacional crítica que contribuya a complejizar el análisis de cada una de estas dimensiones del campo profesional. En el campo educativo, la influencia positivista y funcionalista inscriben las demandas de intervención del Trabajo Social desde una idea de control sobre la población, con una valorización del tecnicismo y pragmatismo.

La figura de “orientador social” da cuenta de un pasado presente, pero a su vez un pasado que se transforma y recrea a partir de los mismos actores. Yolanda Guerra sostiene “el Trabajo Social (...) como una práctica profesional, que posee una particularidad operacional, donde su naturaleza sincrética e instrumental se encuentra históricamente condicionada por determinaciones objetivas y subjetivas.” (2000:3) Las primeras remiten a los aspectos materiales constitutivos de nuestra profesión, considerando que si bien los profesionales se desempeñan en instituciones estatales -como las instituciones escolares,- sus prácticas están atravesadas por condicionantes históricos y por las contradicciones propias de la profesión al hallarse la misma inscripta en la división socio-técnica del trabajo; y las segundas dialogan con la trayectoria profesional, remiten a los compromisos éticos y a aspectos singulares que dan fundamento a la direccionalidad de cada intervención.²⁷

Según Gustavo Parra (2009) existen tres dimensiones inherentes a cada proyecto profesional: la teórico-metodológica, la instrumental operativa y lo ético político. En relación a la primera es posible advertir la impronta positivista que se

²⁷“ En el Trabajo Social la materia prima es significada o reestructurada según una dominante ideológica (...) objetivos del Trabajo Social, resultan impracticables en ausencia de concepciones acerca de la sociedad existente y de la sociedad deseada, de modelos de relaciones humanas, de ideales, de referencias a lo que es correcto y deseable” (Karsz Saul, 2004)

sustenta en algunas prácticas inmediatistas, que consideran a la cuestión social como dato posible de ser aprendido en lo empírico, produciendo prácticas naturalizantes de la misma. Un ejemplo de esto, es la forma en que los orientadores sociales intervienen en el marco de la institución escolar, respondiendo a problemáticas complejas sin contar con los tiempos necesarios para reflexionar analíticamente sobre las estrategias, donde la instrumentalidad ligada al carácter burocrático y administrativo adquiere centralidad.²⁸

El trabajador social es requerido en los Equipos de Orientación Escolar desde su condición de técnico al que se le supone “sabe que es lo mejor para ese niño y esa familia.” Esta atribución de sentido que el discurso hegemónico hace respecto de la profesión, explica en parte ciertas prácticas que responsabilizan individualmente al sujeto de su situación. De este modo, parece efectivizarse lo que menciona Parra “la naturalización de la cuestión social, la normalización y normatización de comportamientos, el control social y el ajuste y adaptación de los individuos a un modo de ser y pensar capitalista.” (2009:89) Las categorías de alumno problema, líder negativo o familia disfuncional son algunas de las definiciones utilizadas para definir patrones, conductas o prácticas contrapuestas a las esperadas en el orden escolar que, como menciona Bourdieu (1974), no se disocian de una forma de concebir y reproducir un tipo de orden social a partir del orden escolar.

II.4 Transformaciones de la intervención profesional en el campo educativo

Continuando con el recorrido histórico, podemos decir que a partir del año 2000 comienzan a gestarse transformaciones en relación a la conformación de los equipos interdisciplinarios en la jurisdicción provincial, que forman parte del campo educativo, desarrollando distintas intervenciones. La propuesta del necesario

²⁸ Nos referimos a las intervenciones que se demandan a trabajadores sociales en reglamentos del sistema educativo solicitando prácticas sustentadas en la eficacia y eficiencia, así como prácticas inmediatas llevadas a cabo en tiempo y forma, acorde a los fines propuestos en términos burocráticos y administrativos.

trabajo en red adquiere una renovada vigencia para proponer intervenciones en articulación con el ámbito de lo local, con un mayor acercamiento a la realidad cotidiana del niño y su familia. Ese año se crearon los primeros equipos interdisciplinarios denominados EDIA (Equipo distrital de Infancia) COF (Centros de Orientación Familiar) y EIPRI (Equipo de Primera Infancia).²⁹ Estos equipos se instituyen como dispositivos de intervención en el trabajo territorial con las infancias y las familias, desde un encuadre normativo que es también sustentado desde las leyes de infancia (Ley Nacional 26-061, Ley Provincial 13.298) que postulan la atención integral que el estado debe brindar a la población infantil.

Las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar, se redefinen desde una perspectiva de complejidad, y se reconfigura la política educativa con la creación de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social³⁰ que reemplaza la anterior Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Este aspecto es importante en tanto reconfigura las respuestas ante las problemáticas socio educativas donde

el EOE orienta en la escuela sobre la situación de los alumnos y lo escolar y recibe orientaciones del equipo directivo acerca del trabajo, pero la supervisión está a cargo del inspector (...) la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se presenta frente a los equipos como la que define los lineamientos teóricos que guiarán la intervención de los EOE en toda la provincia de Buenos Aires, sumado a los objetivos que orientarán la acción de sus miembros, la metodología en la que se encuadran sus acciones y problemáticas del ámbito escolar y lo social sobre los que tendrá lugar la intervención de los EOE (Avellaneda, 2012:205)

²⁹ Equipos Interdisciplinarios distritales que conforman la estructura organizativa de aquellos equipos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación, trabajando a partir de diferentes problemáticas de vulneración de derechos en el ámbito educativo en articulación con los EOE y otras instituciones a nivel local.

³⁰ Ejes principales en los que se sustenta la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social: "Aportar a los fundamentos y procedimientos institucionales del Sistema Educativo Provincial los valores, saberes y prácticas pedagógicas propias del campo significativo que definen los desarrollos en Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y asumir y dinamizar el carácter transversal de esta modalidad respecto de los niveles educativos y de las distintas modalidades que forman parte de la estructura del Sistema Educativo Provincial consolidando acuerdos conjuntos y mejoradores de la realidad socio-psico-educativa de las comunidades escolares reconocidas desde sus contextos pedagógico-sociales reales" (Extraído de página web servicios2.abc.gov.ar, mayo 2014)

La ley 13.688 de Educación Provincial establece el rol de dicha Dirección y considera como aspectos fundamentales: a) la inclusión educativa y social sin desvincular a la misma del aprendizaje; b) el necesario trabajo interdisciplinario e intersectorial, no solo en conjunto con las familias sino también con otras instituciones y organizaciones a nivel comunitario; c) el principio de la corresponsabilidad, la demanda de un trabajo integral en conjunto con todo el Sistema de Protección Integral³¹ con objetivos de una mejora en las trayectorias escolares de niños y adolescentes, y de garantizar el acceso a la educación, como derecho.

El vínculo establecido entre los preceptos de la Ley de Educación Provincial y la Ley Provincial de Infancia y Adolescencia, marca un nuevo piso en el reconocimiento de derechos, no obstante, su realización plena constituye un desafío para las políticas sociales y para prácticas institucionales frente a las cuales en marco jurídico es necesario pero insuficiente si no está acompañado de decisiones políticas y de posicionamientos que concreten esos principios desde un accionar institucional y comunitario. Así por ejemplo, al analizar la propuesta de inclusión social y educativa que aparece como uno de los fundamentos que direccionan las prácticas educativas, entendemos que la categoría de inclusión social debe ser comprendida en relación con la desigualdad social. Esto habilita un interrogante que interpela el lugar de la intervención en el campo educativo donde hay disputas y tensiones ¿cómo trabajar la inclusión social y educativa en contextos donde la inclusión y la desigualdad conviven?

³¹ El art.14 de la Ley 13.298 sostiene que: “El Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos de

los Niños es un conjunto de organismos, entidades y servicios que formulan, coordinan, orientan, supervisan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones, en el ámbito provincial y municipal, destinados a promover, prevenir, asistir, proteger, resguardar y restablecer los derechos de los niños, así como establecer los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, la Convención sobre los Derechos del Niño, y demás tratados de Derechos Humanos ratificados por el Estado Argentino”. Es así que forman parte del Sistema tanto los Consejos Locales, Servicios Zonales y Locales, Comisión Interministerial, etc., como así también unidades educativas y religiosas, organizaciones de la sociedad civil, centros de salud, mesas barriales, entre otras.

Para entender este complejo proceso son ilustrativos los aportes de Gabriel Kessler (2014), quien sostiene que en esta última década, si bien se producen mejoras en la cobertura escolar y sanitaria e incluso en el acceso al mercado laboral, la calidad de vida y las amplias brechas de desigualdad en términos del acceso a bienes y servicios, no se han reducido.

ha habido cambios que no se dejaron subsumir en la reforma neoliberal, o, mejor dicho, a pesar de ello pudo desplegarse una agenda en algunos temas como la igualdad de género, la violencia doméstica, el aumento de la inclusión educativa o el reconocimiento de nuevos derechos en la constitución de 1994 (ibídem, 20)

Es decir, conviven tendencias contrapuestas y temporalidades diversas, donde se registran mejoras en ciertos indicadores como los mencionados, pero persisten las desigualdades en aspectos o condiciones que hacen a la calidad de vida de los sujetos. Por ello analizar el concepto de inclusión social y educativa, implica reconocer al mismo en relación a los procesos de escolarización, los cuales son inescindibles de los procesos socioculturales más amplios, donde lo escolar³² adquiere siempre un carácter situado.

En este sentido Pablo Pineau (2011) utiliza el concepto de “la escolarización como empresa moderna” considerando a la escuela como “forma educativa moderna por excelencia” a partir de la instauración de un pensamiento educativo que considera “el despliegue de tres discursos: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional.” Un liberalismo asociado a una idea de educación donde ésta garantizaría el reconocimiento social y la garantía de un buen futuro, una idea de educación que se condice con la relación establecida entre educación/mercado/trabajo³³ y el carácter simbólico de dicha educación donde se

³² Consideramos lo escolar en relación a la diferenciación planteada por la autora Silvia Duschatzky entre lo escolar y lo “no escolar” refiriendo “lo no escolar es una presencia que insiste, y lo escolar, como cliché perceptivo, bloquea las posibilidades de componer, con esa presencia, situaciones educativas. La escuela se constituye, al menos, como un espacio que concentra presencias que se repiten a diario” (Duschatzky Silvia en “ Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá” año 2011)

³³ Hacemos referencia a la escuela siendo parte en su carácter de institución estatal de un proyecto político y económico particular sustentado en la lógica capitalista, en contextos de capitalismo monopólico donde la articulación entre escuela, mercado y trabajo reconoce a la escuela como reproductora de un determinado orden social a partir de modelos tayloristas, positivistas e

sostiene que ir a la escuela garantizaría “ser alguien el día de mañana”, un reconocimiento cultural otorgado a partir de los llamados títulos escolares. En relación al positivismo, reconoce una escuela ligada a la garantía del orden social y control social en lo que atañe a sus prácticas y valores, siendo una institución que podría frenar cualquier tipo de conflicto o conducta disfuncional, asociada esta última a aquellas categorizaciones a partir de las cuales se legitiman diferencias en torno a “los que saben y por ende triunfarán” y aquellos que no. Por último el “aula tradicional” refiere a aquellas formas de organización y disposición del tiempo y espacio, prescriptas en las instituciones escolares en el aula, donde se ejerce un disciplinamiento y control sobre los cuerpos, aspecto que tampoco se separa de aquella triada escuela/mercado/trabajo. Es decir, la necesaria educación y disciplinamiento de un sujeto que posteriormente se insertará en el mercado de trabajo, demanda la educación de un sujeto productor.

Estas tres posturas que conforman la educación moderna están atravesadas por múltiples debates en torno a la llamada escuela tradicional y la nueva escuela. “La historia siguió nuevos derroteros, como el debate entre la escuela nueva y la escuela tradicional, la psicologización de la pedagogía, nuevas formas de organización y administración, la globalización de la información, la masificación del sistema, la constitución de nuevos agentes educativos” (ibídem, 2011:09). Nos preguntamos entonces ¿de qué modo estos discursos de la escuela moderna dialogan con por ejemplo la idea de asistencia e inclusión?

Sintetizando, podemos aceptar que la escuela, por un lado continua siendo un espacio institucional que legitima la acumulación de capital cultural y que otorga reconocimientos que certifican su condición como institución educativa y la apropiación del saber por parte de los sujetos, proceso realizado desde la constitutiva lógica saber-poder.³⁴ Por otro lado, podemos decir, que como refiere

iluministas en los que esta se sustenta bajo los objetivos de mantener el orden y control social, así como también educar sujetos que posteriormente se convertirán en sujetos productivos ocupando un lugar determinado en el modo de producción capitalista.

³⁴“No se trata tanto de que el saber produzca efectos de poder, como de que el saber es intrínsecamente poder. Podemos separar el saber de una institución concreta de poder...pero no de su carácter intrínseco de poder. Poder y saber son las dos caras de la misma moneda: todo poder genera saber y todo saber proviene de un poder. Por tanto no se trata de que el poder prohíba, como de que el poder produce saber. A cambio, ese saber será recompensado con

Kessler “en educación hubo un intento de normalización de la situación, Plan Conectar Igualdad y Plan Fines, mejora en la infraestructura, una mejor cobertura de universidades, pero se plantea ahí el debate sobre la desigualdad al interior en términos de calidad.” (2013) Por ende si bien podemos hablar de algunos avances en términos de inclusión educativa, la misma se da en un contexto donde persisten las desigualdades inscribiéndose estos procesos como tendencias contrapuestas que se juegan en el campo educativo.

Según un estudio realizado por Mariano Barberena (2000) preexisten también variables externas al sistema educativo que no son determinantes, pero que pueden traer como resultados el ausentismo o la mal llamada deserción escolar que expresan desigualdades tanto en el plano material como simbólico

diferencias socio culturales, el nivel de instrucción de los padres y la preocupación que estos poseen por la escolaridad de sus hijos se corresponde con la ayuda que puedan darle en las tareas escolares. Los patrones lingüísticos y la influencia de los medios de comunicación, marcan una diferencia con las pautas que caracterizan a la enseñanza escolar (...) las desigualdades materiales relacionadas con el nivel socio económico, nutricional o las condiciones de habitabilidad de las familias pueden influir en el desempeño escolar del niño (...) las posibilidades de enfrentar los gastos de textos o útiles escolares (...) niños que cumplen funciones de adulto como ser participar en el mercado laboral, realizar tareas hogareñas o cuidar de otros miembros de la familia (2000:12)

Cada una de estas variables externas se relacionan con las múltiples formas a partir de las cuales los niños se incluyen en el ámbito educativo y recorren sus trayectorias escolares. Esta dimensión del análisis es sustantiva para la intervención profesional en el campo educativo donde se ponen en juego condiciones que facilitan o dificultan las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje así como formas heterogéneas de habitar el dispositivo escolar. De esta manera, frecuentemente se demanda al Trabajo Social desarrollar un conjunto de acciones asistenciales que parecerían contraponerse a la acción

creces: con dinero, con status científico y con poder...” (“ La dialéctica del poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela” Bernal, A & Martin J, A Aula Abierta 2001)

pedagógica de la escuela.³⁵ Sin embargo, tal como lo expresa Estanislao Antelo (2005) existe una “la falsa antinomia enseñanza y asistencia”; habla de “falsa” en el sentido de que sostiene la forma en que a veces la asistencia es descalificada en oposición a una idea de profesionalización “enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan sino que se requieren mutuamente, (...) el que asiste está presente.” (Ibídem) En discusión con esta línea, si bien no consideramos necesario “renegar” del carácter asistencial de algunas prácticas, ya que en algún punto estas se constituyen en solución a problemas de carácter urgente, reconocemos que la misma es insuficiente para generar procesos educativos emancipatorios que demandan del Trabajo Social una práctica que redimensione lo asistencial sin escindirlo de lo educativo, desde una mirada en clave de complejidad.

Dicho en otros términos, es importante que desde la intervención profesional en la escuela se problematicen los postulados liberales y positivistas que habitualmente llevan a sostener prácticas tutelares, de responsabilización individual del sujeto por su situación “si no va a la escuela es porque no quiere” “no van porque a los padres no les importa su educación,” que no cuestionan la positividad de los hechos y las condiciones en las cuales trabajan.

Condiciones que en muchas situaciones habilitan y reproducen escenarios y prácticas de exclusión, en lugar de incluir a todos en la escuela, lo cual refuerza la dominación material y simbólica de los sujetos que asisten –o debieran asistir regularmente a la escuela,- y atenta contra sus posibilidades de resistencia y de sostener su presencia en los escenarios públicos. (Tenti Fanfani, 2009:269) Por ello, reconocer el carácter público de la institución escolar, permite pensar en acciones transformadoras y reivindicativas que pueden producirse en ella en pos de mejorar las condiciones de vida de la población. Entender así a la escuela implica como dice Tenti Fanfani, partir de una perspectiva relacional e histórica que vincule escuela y cuestión social, visibilizando que asistimos a un tiempo en el cual

³⁵ Hacemos referencia al lugar que asume la escuela en la respuesta a demandas sociales y económicas vinculadas a vulneración de derechos como la alimentación, salud, entre otros y el conjunto de programas sociales a ser implementados en el ámbito escolar, a partir de la conformación de comedores escolares así como también la asignación de recursos como útiles escolares, guardapolvos entre otros.

se ha profundizado y prolongado la masificación de la escolarización obligatoria de Niños y Adolescentes en situación de empobrecimiento y exclusión social (...) cuestiona la acentuación del carácter estratificado que posee la oferta institucional que a su vez genera desigualdades en la probabilidad de acceso y terminación de estudios universitarios y pone en discusión las condiciones sociales del aprendizaje durante todo el recorrido de la escolarización básica.(Tenti Fanfani, en Moretta 2009:270)

Esta tensión inclusión-exclusión conforma la dinámica del campo y enmarca de algún modo, los intereses en juego en el mismo, atravesando las prácticas educativas y en particular, las prácticas profesionales de los trabajadores sociales. Frente a ello nos preguntamos ¿cómo desentrañar aquellos aspectos que legitiman desigualdades en oposición a la idea de inclusión educativa propuesta? Y en un anticipo de respuesta provisoria, reafirmamos el carácter social histórico de la profesión, su constitutiva ligazón a la cuestión social y al Estado, y el necesario trabajo de problematización, de elucidación respecto de lo social legitimado y naturalizado en las respuestas que brinda el Estado a la cuestión social en la sociedad capitalista.

A nuestro entender, es en el marco de estas contradicciones que se producen transformaciones sociales que permiten conquistar espacios de mayor participación de la ciudadanía y redireccionar las intervenciones desde una perspectiva de derechos, interpelando las lógicas excluyentes desde estrategias de inclusión socio-educativa. Estas referencias conceptuales e ideológicas, nos llevan a sostener la importancia de inscribir las estrategias de intervención profesional -en el marco de los Equipos de Orientación Escolar- en una perspectiva de inclusión educativa e igualdad social, sin desconocer su vinculación con procesos más generales de integración social y fortalecimiento de la vida democrática.

En esa dirección cobra sentido la revisión de nuestras prácticas donde habitualmente desde el cotidiano escolar, se desarrollan acciones que naturalizan la desigualdad y exclusión social, con significaciones instaladas por la sociedad de consumo, que se reproducen en los discursos y prácticas de los agentes

escolares.³⁶ Solo a partir de ese movimiento del pensamiento, que reformule las prácticas, es factible pensar lo escolar como una vivencia que fortalezca la institucionalidad democrática y el entramado de solidaridades presentes en este tiempo histórico.

II.5 Consideraciones Finales

El recorrido desarrollado en este capítulo procuró aportar un análisis de los objetivos y funciones de la educación en los diferentes momentos, particularizando en la actualidad, donde la misma es reconfigurada a partir de las transformaciones acaecidas en la estructura social y en la órbita estatal. En tal sentido, nos interesa concluir este capítulo colocando algunas reflexiones que surgen de esta breve reseña histórica y que a la vez, anudan conceptos y posiciones desde las cuales pensamos el ejercicio profesional en el campo educativo, en un esfuerzo relacional que aspira a superar las lecturas dicotómicas y simplificadoras.

Así, una *primera consideración* refiere a reconocer que la educación en distintos momentos y también de manera simultánea, ha representado una herramienta para orden y progreso, un medio para garantizar la homogeneidad cultural e incluso una herramienta para desarrollo del mercado.

Una *segunda consideración* remite a la reflexión en torno de cómo en los últimos años, las acciones colectivas en relación con la institucionalidad estatal, producen condiciones de mayor democratización de la educación, y reconocen como principal desafío la inclusión educativa en contextos de desigualdad creciente. Cabe recordar que la escuela pública se origina como respuesta a una necesidad social, sosteniendo una propuesta homogeneizadora desde la cual se

³⁶ Nos referimos a aquellas significaciones que trascienden las prácticas y con ello la construcción de identidades en los sujetos, las mismas tienen que ver con lo que se espera de la escuela por parte de los sujetos y el reconocimiento de la misma como lugar de apropiación del saber y reconocimiento social, así como también garantía de inserción en el mercado laboral. Por otro lado significaciones como el lugar de la propiedad privada internalizado en el ámbito escolar desde, por ejemplo el reconocimiento de útiles escolares propios de cada alumno, así como formas de competencia o diferencias en términos de quienes “saben más o terminan antes” y quiénes no. Incluso las diferenciaciones establecidas entre lo que es bueno y lo que es malo en relación a valores morales constituyen a aquellas significaciones que se ponen en juego en las prácticas de la institución escolar y no se dan independientemente a los actores.

proponía integrar a los sujetos al orden social vigente. El escenario de industrialización planteó un vínculo entre la educación y el modelo económico y político de desarrollo, donde el proyecto educativo cumpliría la función de “educar para el trabajo” formulación que se perpetúa hasta la actualidad.

Una *tercera apreciación* proviene del análisis del conjunto de problemáticas que produce y reproduce la conflictividad social, y que se expresan de modo particular en la escuela, requiriendo respuestas por parte del Estado. Estas situaciones dan lugar a intervenciones profesionales que, en algunos casos, son confirmatorias de los déficit de quienes son afectados por dichas problemáticas, mientras en otros, son cuestionadoras de los discursos y prácticas hegemónicas que las instituyen como un “problema de los sujetos,” generalmente escindidas de las condiciones estructurales que la generan.

La historización y la periodización construida de manera arbitraria en este estudio, es un recurso estratégico para hacer más inteligible el pasado y comprender en clave de complejidad el presente estableciendo algunas analogías que permiten afirmar que el campo educativo se constituye como espacio socio-ocupacional del Trabajo Social, de forma similar a como se constituyen las políticas sociales, en el marco de un Estado monopólico. Los aportes que inicialmente se pensaron desde el Trabajo Social en el ámbito educativo se basaban en el abordaje individual sobre el alumno y su familia, mediante el uso de técnicas como la encuesta social y las visitas domiciliarias. Posteriormente, la dictadura militar marcó el nacimiento del proyecto neoliberal en el país, y la educación reforzó prácticas de corte autoritario y de mayor disciplinamiento, dirigidas a lograr la adaptación y aceptación del orden establecido. La vuelta a la democracia y la revalorización de los derechos humanos y de la educación como derecho, generó condiciones para reconfigurar las intervenciones en el marco de la función social de la escuela, y del vínculo entre la escuela y la familia. La década siguiente conformada por los años '90, introdujo profundos cambios en la educación argentina, producto de la intensificación del modelo neoliberal, que provocó una creciente desigualdad, aumento de la pobreza y exclusión social.

Cabe mencionar que en ese momento, las transformaciones en la estructura social -que se volvió altamente heterogénea y diversificó sus demandas- tensionó de algún modo, el mandato de la escuela moderna que hasta ese entonces había hegemonizado los sentidos y las prácticas escolares. Los procesos de privatización, focalización, descentralización y asistencialización de los servicios, desde una creciente desresponsabilización estatal tal como mencionáramos en las páginas anteriores, reorientaron la responsabilidad estatal que se abocó a garantizar los intereses del capital en lugar de proteger los derechos y el trabajo de las clases trabajadoras. Una de las expresiones más contundentes en relación con o antes dicho es la generalización de la apertura de los comedores escolares en casi todas las escuelas, instalando de este modo una disputa entre la lógica pedagógica instituida en la dinámica escolar y la exigencia de brindar prestaciones asistenciales alimentarias.

De estos cambios surge una *cuarta consideración*, que alude a la preocupación por la instalación de una lógica pragmática y tecnicista que reorienta las intervenciones de los equipos docentes y del equipo de orientación escolar, so pretexto de responder a los requerimientos de la política educativa que demandaba “soluciones rápidas” a problemas complejos, leídos de manera fragmentada, escindida de la cuestión social que les da entidad.

Una *quinta reflexión* que nos interesa colocar, se centra en las condiciones que instalan a partir del año 2000, la conquista de leyes educativas y marcos jurídicos protectorios de derechos a nivel nacional y provincial, que dieron lugar a modificaciones en las políticas y en las prácticas pedagógicas, en los proyectos institucionales y en las demandas presentes en el cotidiano escolar. Modificaciones que dan cuenta de cómo operan los dispositivos jurídicos en el campo educativo definido como un campo de poder, donde se disputa el capital cultural y la apropiación de saberes por parte de los diferentes sujetos. En estos años, la inclusión educativa y el enfoque de derechos se constituyen en ejes fundamentales de cada intervención, sin embargo, tales condiciones no garantizan per sé prácticas protectorias de los derechos de grupos vulnerables.

De lo antes dicho se desprende una *sexta consideración* que lleva a identificar cómo se refuerzan como ejes de la intervención profesional: el trabajo en red, el abordaje en articulación con lo comunitario y el vínculo con las familias. Podemos decir, se complejiza la práctica del Trabajo Social en las escuelas, con la demanda de un trabajo interdisciplinario y en corresponsabilidad con el resto de los organismos que conforman el Sistema de Protección Integral. La complejización está dada por la coexistencia de discursos que tienden a la inclusión educativa pero en contextos de desigualdad social, que tensionan las prácticas, en un escenario donde el propio campo disciplinar del Trabajo Social es portador de movimientos instituyentes y de la reproducción de instituidos. Es decir, la profesión en el ámbito escolar sostiene y reproduce algunas prácticas relacionadas con el lugar atribuido en sus orígenes, desde una subalternización al discurso médico hegemónico y al discurso jurídico. Y entonces es posible observar intervenciones que lejos de proteger derechos, reproducen su vulneración, al utilizar categorizaciones o esquemas clasificatorios que ubican al niño o a la niña como “chico problema.” Esta forma de entender al niño y definir lo social no toma en cuenta las condiciones históricas y sociales que constituyen al aprendizaje, sino que se lo une a una idea de intervención basada en la lógica causa-efecto vinculada a entender a la escuela como institución “garante del orden social” y por ende un profesional encargado del control y disciplinamiento.

Una *séptima reflexión* que nos parece relevante es la que alude a lo comunitario, que no se recorta a entender a la comunidad como el conjunto de sujetos que comparten valores, prácticas culturales y un espacio. Tampoco a pensarla apenas como una parte de lo social, que existe independientemente de la trama socio-histórica. Resignificamos la noción de comunidad como espacio histórico y social, en el cual se manifiesta la cuestión social y por ende el conjunto de problemáticas económicas, políticas, sociales y culturales; y sostenemos desde esta idea que, un acercamiento a la trama comunitaria posibilita un mejor conocimiento de la cotidianeidad de los sujetos, de sus estrategias de supervivencia e incluso de las múltiples formas a partir de las cuales construyen los saberes. De este modo, reconocer lo comunitario como un escenario complejo,

con atravesamientos políticos que configuran lo identitario, recreando sentidos de pertenencia, y construyendo lazos, en vínculo con las instituciones y organizaciones, fortalece el carácter público de las intervenciones profesionales y los procesos de construcción de ciudadanía.

Dicho en otros términos, se nos impone el desafío de problematizar tanto lo comunitario, como el abordaje individual y la asistencia, en tanto responden a enunciados políticos que han constituido la institucionalidad educativa, con objetivos de disciplinamiento y homogeneización, que actualmente son interpelados por los procesos de democratización de la educación pública, y por la integralidad en los enfoques de trabajo. Esta interpelación alcanza también a la práctica profesional de los Trabajadores Sociales y demanda una auto-reflexión permanente acerca de las posibilidades y limitaciones de la misma en estos escenarios.

Por último, compartimos una *octava consideración* en relación a las implicancias de pensar un abordaje de tipo integral, a partir de un trabajo interdisciplinario que construya la mirada sobre los problemas, su definición y sus posibles soluciones desde el diálogo entre varios saberes disciplinares y junto a otros, a partir de intercambios, acuerdos y debates. El diálogo con otras disciplinas –sociología, pedagogía, psicología, entre otras- aporta herramientas para construir respuestas a demandas específicas, atendiendo a la complejidad y a la multidimensionalidad de los problemas que se expresan en la escuela. Asimismo, invita a la realización de un trabajo corresponsable y coordinado, donde se desarrollen intervenciones con otras instituciones y organizaciones, que den lugar a la articulación de respuestas ante los problemas con los que se trata, sin superponer actividades y disponiendo de los recursos necesarios.³⁷ Por ello, el abordaje integral no es solo una práctica que deja de lado la postura que sostiene

³⁷ Con esto nos referimos a la forma en que muchas veces ante la falta de comunicación entre actores de distintas instituciones o incluso entre actores de una misma institución, se llevan a cabo las mismas actividades o proyectos ante el desconocimiento de que esta previamente se ha desarrollado, un ejemplo son talleres de convivencia o de salud sexual y reproductiva implementados reiteradas veces con los mismos actores. Por otro lado vemos en las posibilidades de articulación la gestión de recursos a nivel institucional, es decir, un ejemplo son espacios terapéuticos o recreativos e incluso programas sociales con los que se cuenta a nivel local y por desconocimiento no puede informarse o asesorarse a los sujetos para garantizar el acceso a los mismos.

el “poder hacerse cargo de todo,” sino que reconoce al trabajador social como un actor más en la institución educativa, que integra una trama comunitaria que posee características particulares y que demanda intervenciones que superen la lógica “derivacionista” a la que habitualmente se recurre.

Para concluir este capítulo, nos interesa señalar que la intervención profesional -en tanto práctica social histórica- nunca se reduce a la esfera institucional ni a la mera reproducción de lo instituido; sino que se construye de manera relacional en la dialéctica de la sociedad, donde el campo educativo ocupa un lugar preciso para construir un proyecto social más justo e igualitario.

CAPITULO III

El enfoque de derechos y la intervención del Trabajo Social en Equipos de Orientación Escolar

III.1 Introducción

Todo el proceso investigativo ha servido para entender las transformaciones y desafíos que presenta la intervención profesional en el campo educativo, a partir del trabajo en la llamada efectivización de los derechos³⁸. En apartados previos mencionamos el nuevo enfoque de derechos que constituye a la política educativa y con ello al campo educativo –así como también a otros campos de inserción socio ocupacional de la profesión- y a las prácticas de los mismos actores. Asimismo, encontramos un marco legal que da sustento a aquellos postulados de inclusión educativa y Promoción y Protección de Derechos acompañados estos últimos de un abordaje de tipo integral. En rasgos empíricos pudimos observar, las tensiones dadas entre aquel marco legal, el enfoque de derechos y las prácticas profesionales, lo que habilita interrogarnos ¿la modificación del marco legal y el nuevo enfoque de derechos que trasciende reglamentaciones y disposiciones del campo educativo, trae consigo modificaciones en las estrategias de intervención profesional? ¿La profesión del Trabajo Social y la intervención histórica que este presenta en el campo

³⁸ Consideramos los aportes de la autora Martinelli, Lucia al reconocerse la intervención de los/las trabajadores sociales vinculada en el campo de la política social -a partir de luchas sociales y el lugar activo de los sujetos en la conquista de derechos- a un nuevo paradigma de derechos y por ende una intervención dirigida a hacer efectivo el acceso y pleno ejercicio de los mismos “A Constituição Federal de 1988 é um marco significativo desses avanços e principalmente do conjunto de instrumentos democráticos, estabelecendo uma nova concepção de Seguridade Social como política pública, não contributiva, como direito de cidadania e dever do Estado, trazendo então a Assistência Social para o campo dos direitos” (Martinelli, Lucia “El servicio social y la consolidación de derechos: desafíos contemporáneos”, Revista Serviço Social & Saúde. UNICAMP Campinas, v. X, n. 12, Dez. 2011)

educativo, enfrenta transformaciones que a partir de este marco legal otorgan nuevas posibilidades de acción o por el contrario nuevos desafíos que en el escenario actual resultan en un ideal de la práctica que no alcanza a concretarse en objetivos reales? Según lo observado en nuestra investigación, este marco legal a partir de sus principios y postulados define algunos de los lineamientos de intervención profesional, asimismo, se hace presente una interpelación a dicho marco legal y postulados, por parte de los mismos profesionales y actores intervinientes.

III.2 Promoción y Protección de Derechos en el campo educativo

Analizamos las condiciones en las que se da la intervención profesional en el marco de los Equipo de Orientación Escolar, a partir de mediaciones históricas e institucionales con el objetivo de realizar una lectura dialéctica en la relación establecida entre dicho marco legal y la intervención de los/las trabajadores sociales. Consideramos que las estrategias de intervención no dependen estrictamente de la ley, ni se coloca ésta última por encima de dichas prácticas, sino que las acciones y los discursos de los mismos profesionales interpelan a diario dicho marco legal y sus preceptos. Por tanto, nuestro análisis no se recorta al marco legal sino que parte de un reconocimiento del lugar activo de los mismos sujetos en la práctica, de los Niños así como también otros actores que conforman la comunidad educativa.

Definimos como marco legal a aquella fundamentación legislativa que sustenta el derecho a la educación y el conjunto de derechos de NNA; en este sentido sostenemos que los preceptos planteados por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificada en el año 1989 son incorporados en nuestro país a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.061 y Ley provincial 13.298 de Promoción y Protección de Derechos de NNA. Nuestra investigación centra sus estudios en la Ley provincial, siendo esta la que rige en el campo de intervención y objeto de estudio de nuestra investigación; en dicha Ley los principales preceptos plateados son: el niño considerado sujeto de derecho, el Interés

Superior del Niño³⁹ y el principio de la no discriminación, considerados ejes rectores que comprometen la responsabilidad pública y privada

“adquieren así relevancia la condición de sujeto de derecho, el derecho del niño a ser oído y a que su opinión sea tenida en cuenta, el respeto al pleno desarrollo personal, su edad y grado de madurez, capacidad de discernimiento –lo cual rompe con el concepto tradicional de capacidad que conceptualiza la legislación civil- entre otros”.⁴⁰

Es aquí donde el Estado entraría como garante de la satisfacción de dichos derechos, respetándose principios relacionados con la forma de intervención estatal en la Niñez y la Familia. Interesa resaltar, que la forma a partir de la cual se concibe a la niñez y a la intervención desde una idea de Promoción y Protección Integral, refiere a un nuevo paradigma de la Niñez, el cual establece un marco jurídico diferente en relación a la intervención, radicando esta diferencia en los principios y preceptos de intervención estatal propuestos y su tensión y contraposición con aquellos planteados en el llamado Paradigma de Situación Irregular⁴¹ cuyo principal sustento normativo se encontraba en la Ley 10.903 de Patronato de Menores.

Sostenemos, se generan amplios debates y discusiones en relación a estos dos paradigmas y la formas a partir de las cuales estos conviven en continua tensión en prácticas y discursos a nivel institucional y social. En este sentido, interesa resaltar que la conquista de dicho “nuevo paradigma” resulta de un contexto de luchas de poder, disputas de intereses y un rol absolutamente activo por parte de diferentes actores sociales, movimientos sociales, organizaciones

³⁹ Por Interés Superior del Niño se entiende a la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos a partir de este Paradigma de Promoción y Protección de Derechos.

⁴⁰ Calvo, M & Caporale A en ponencia “Nuevos desafíos en la intervención profesional de los Equipos de Orientación Escolar a partir de la Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Cómo intervenir ante situaciones de vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes, a partir de una nueva concepción de Familia en el marco de un contexto de pobreza estructural.” (V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y Adolescencia: Infancia, Adolescencia y cambio social, 2012)

⁴¹ Este paradigma a diferencia del mencionado, se sostiene en el lenguaje judicializado y criminalizante de la niñez pobre, bajo la categoría de menor reconociendo a este último como aquellos niños que se encuentran en “desventaja social” o han incurrido en actos considerados anti sociales basado esto último en la lógica de peligro moral y/o material.

sociales, profesionales, estudiantes, entre otros. Estos aspectos, denotan disputas por la sanción de dichas leyes las cuales traen consigo, no solo nuevos preceptos sino también nuevas posibilidades de intervención en distintos campos de inserción socio ocupacional del Trabajo Social, promoviendo ideas que reconocen a este marco legal, como herramientas para formulación de estrategias de intervención profesional. La profesión de Trabajo Social se reconoce como una de las profesiones encargadas de trabajar en este campo de derechos en la Niñez y al entrar en vigencia dicha Ley en el año 2004 el Estado comienza a emplear a trabajadores sociales, encargados estos últimos de desplegar intervenciones en los nuevos organismos competentes. Así surgen los llamados Direcciones de Niñez y Adolescencia, Servicios Zonales, Servicios Locales y Secretarías conformadas por equipos técnicos e interdisciplinarios, compuestos por trabajadores sociales, psicólogos, abogados y médicos. Estas instituciones forman parte del Sistema de Protección Integral siendo los encargados juntos con otras instituciones como las educativas, sanitarias, etc. de trabajar en la Promoción y Protección de Derechos, en el marco de la corresponsabilidad que definimos en apartados previos.

III.2.1 Leyes, decretos y disposiciones en educación: reorganización del sistema educativo y conformación de los Equipos de Orientación Escolar

Teniendo en cuenta estos aspectos mencionados, consideramos necesario desentrañar aquel conjunto de aspectos que constituyen a la intervención del Trabajo Social en dicho campo y con ello las posibilidades y límites de intervención. En primera medida reconocemos que la sanción de dichas leyes y el nuevo paradigma dialogan con aquellas transformaciones generadas en materia de intervención en el marco de los Equipos de Orientación Escolar; teniendo en cuenta que la institución escolar a partir de la corresponsabilidad definida en dicho marco legal, es una de las instituciones encargadas de establecer denuncias, procedimientos y acciones correspondientes a los preceptos planteados.

En nuestra investigación, observamos modificaciones en algunos documentos y una reorganización del sistema educativo; esto se observa en la definición de nuevos nombres en las direcciones educativas, por ejemplo, en el remplazo del nombre de la Dirección de Psicología Social por el de Pedagogía Social y Psicología Comunitaria, lo que otorga responsabilidad y mayor importancia al rol de los Equipos de Orientación Escolar, docentes y directivos. A partir de la Ley 26.206 Nacional de Educación del año 2007 se presenta la idea de justicia social, ligada a la necesaria inclusión y enfrentamiento de la injusticia social entendida esta como la pobreza, resaltándose el enfrentamiento a la política pública neoliberal que tenía una estructura distinta del sistema educativo y que según se deja en claro en esta ley no se constituía como un sistema en sí. Por otro lado la Ley 13.688 Provincial de Educación, incluye en sus decretos y disposiciones los postulados de la ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, es decir, establece mecanismos de gestión para enfrentar distintas problemáticas, mayormente la del ausentismo en el marco del derecho a la educación en la Niñez y la Adolescencia.

En el campo educativo se elaboran entonces nuevas disposiciones a la luz de la Ley provincial 13.298, dichas disposiciones devienen de los principios redactados en la ley de Educación provincial 13.688⁴². En nuestra investigación analizamos algunas de estas reglamentaciones, las cuales definen lineamientos a la intervención del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar. Interesa señalar, que a lo largo de la investigación se han incorporado nuevos documentos

⁴² Los principios que establece dicha ley sostienen: “Que el Estado provincial tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes. Que esta Ley garantiza la justicia social y la libertad de enseñar y aprender. Que esta Ley promueve la participación democrática de docentes, familias, personal técnico y profesional de apoyo, estudiantes y comunidad en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades. Que la sala de 4 y 5 años de Nivel Inicial es obligatoria. Que la Secundaria es obligatoria y de 6 años, con diversas orientaciones vinculadas al trabajo y al desarrollo productivo regional, provincial y nacional. Que esta Ley resguarda a los derechos laborales de todos los trabajadores de la educación. Y asegura sus derechos a la capacitación integral, gratuita, con puntaje y de calidad a lo largo de sus carreras” Acompañados del objetivo primordial de inclusión educativa, adaptación de la realidad social del alumno a los aprendizajes y acompañamiento y fortalecimientos de redes para garantía de derechos en la niñez y adolescencia. (Extraído de la pagina web <http://servicios2.abc.gov.ar/> mayo 2014)

a partir de los hallazgos realizados. Este trabajo requirió de un relevamiento, de un rastreo de documentos, su clasificación y selección evaluando su pertinencia; y a partir de su lectura se llevó a cabo la extracción de elementos de análisis y el posterior cruce de datos con lo referido por profesionales en entrevista. Así como también la su puesta en común y comparación con otros documentos pertenecientes al campo educativo. Se relevaron documentos específicos pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación, además de leyes y decretos: Ley Provincial de Promoción y Protección de Derechos de NNA, Ley Provincial de Educación 13.688 y Ley Nacional de Educación 26.206 la cual establece la estructura del sistema educativo, niveles, modalidades y un conjunto de aspectos que constituyen a su reordenamiento.

Se analizaron los siguientes documentos: -Disposición 09 del año 2009, la cual refiere las intervenciones a realizarse desde cada modalidad, y la forma específica en que la Ley Provincial de Niñez y Adolescencia comienza a reflejarse en dichos documentos del campo, especificando la misma, equipos territoriales, interdisciplinariedad, abordaje de lo comunitario (EDIA, EIPRI, COF, EDI) -Decreto 2299/11 -Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar, año 2012. -Comunicación N°01/13 dependiente de la Subsecretaria de Educación y Dirección de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria destinada al conjunto de la comunidad educativa, en la cual se especifican líneas de trabajo, principios, estrategias e implementación del Proyecto Integrado de Intervención y planificación y objetivos del Plan Jurisdiccional 2013 en la gestión institucional, en el campo de la orientación pedagógica y la convivencia. - “Programa Preventivo Integral para el abordaje de las manifestaciones del conflicto social en la escuela” (Comunicación 01/13 DGCyE). Interesa señalar, la amplia cantidad de documentos pertenecientes al sistema educativo, por esto han sido seleccionados aquellos que se vinculan a la intervención profesional en escuelas -desde un enfoque de derecho- contemplando las leyes de infancia y adolescencia y proporcionando elementos respecto a la intervención de los equipos de los que forman parte profesionales de Trabajo Social.

A partir de lo recabado, podemos decir, que la Ley de Educación provincial refiere como aspectos principales: la necesaria orientación, acompañamiento y fortalecimiento de las comunidades educativas. En el año 2009 uno de los documentos de la Dirección General de Cultura y Educación enfatiza en el necesario abordaje comunitario desde la Dirección de Psicología y Pedagogía Social, como modalidad especializada en operaciones comunitarias que debería trabajar en el fortalecimiento de vínculos que “humanicen la enseñanza y el aprendizaje”, priorizando el principio de la igualdad y el desarrollo educativo considerado como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa. En esta re organización del sistema educativo, se constituyen nuevos equipos de trabajo encargados de distintas tareas a ser desarrolladas en el ámbito de lo comunitario;

-LOS EID: equipos interdisciplinarios distritales, estructuras organizativas de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Se plantea en ellos un abordaje de realidades complejas socioeducativas, en lo territorial. Esta dirección regula las normativas y las estrategias de estos equipos, compuestos por tres equipos

- EL EDIA: Equipos distritales de Infancia y Adolescencia. Se especifica la función del EDIA, como estrategias de Orientación Escolar y abordaje de situaciones psico socio educativo desde la interdisciplinariedad. Se resalta la necesaria articulación con los Equipos de Orientación Escolar y Centros Educativos Complementarios; su trabajo con referentes familiares y comunitarios, articulación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y la necesaria realización del Proyecto Institucional Educativo como informe de la comunidad educativa, población infantil y adolescencia. Se resalta su necesario aporte teórico y normativo a la comunidad educativa, y su trabajo en la promoción y protección de derechos.

- EL COF, Centro de Orientación Familiar: Se especifica, a la función del COF acciones sobre situaciones de vulnerabilidad familiar y comunitaria que impactan sobre la vida educativa de los niños, su articulación al igual que el equipo anterior con familias, referentes familiares y comunitarios y organizaciones

gubernamentales y no gubernamentales. A su vez se reconoce nuevamente en este equipo, su articulación con el EOE, inspectores y jefe distrital. Se especifica en ellos el mismo abordaje del EDIA, con abordajes grupales y a partir de talleres con referentes. A diferencia del anterior este debe encargarse de trabajar en proyectos de educación y trabajo, articulando ambas dimensiones y un EOE encargado de articular experiencias laborales. Otra de las diferencias en relación al EDIA es el trabajo en contextos de violencia que impactan en niños y familias, como por ejemplo, en escenarios de encierro.

- EIPRI, Equipos interdisciplinarios de la primera infancia: El mismo será el encargado –según documentos- de centralizar su acción en situaciones críticas que involucran a la primera infancia. También se refiere su necesaria articulación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales y el Equipo de Orientación Escolar. A su vez se coloca mayor énfasis en la intervención en problemas psico socio educativo dirigido a la primera infancia, tanto en el aula como en la comunidad educativa. Su abordaje es a partir de talleres grupales y deberá conformar el PII, como informe técnico que aporte a la construcción de conocimientos.

A partir de lo observado sostenemos, se presenta un contexto que favorece el trabajo en articulación rescatando aquellas realidades educativas; desde intervenciones que requieren el abordaje territorial. Siendo que el territorio es otra categoría arraigada fuertemente a estos postulados, considerándose la necesaria articulación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y referentes tanto familiares como comunitarios. Cada uno de los equipos que conforman al EID deben encargarse de este trabajo en lo territorial, sosteniendo que en lo territorial aparecen distintas particulares que trascienden a cada niño y a sus familias, considerándose este espacio como prioritario para desarrollo de las intervenciones planteadas específicamente desde el abordaje grupal y a partir de talleres. En cada uno de los equipos se especifica el abordaje de situaciones psico socio educativas, en algunos casos orientadas a adolescentes y en otros a la primera infancia e incluso a situaciones de la violencia, entendida esta como contextos de violencia que pueden incidir en el niño y en su aprendizaje, haciendo

mención por ejemplo al encierro. Si bien las diferencias se plantean en términos de abordaje en distintos niveles, todos estos equipos parecen tener objetivos que se vinculan en términos de lo territorial, la orientación, acompañamiento, articulación con otras instituciones y trabajo con la familia del niño.

En el año 2012, se lleva a cabo la Guía de Orientación para situaciones conflictivas en el ámbito escolar, si bien participan distintas jerarquías del campo educativo y todas sus modalidades, además se lleva a cabo para su redacción, la articulación con el Ministerio de Salud, Secretaria de Niñez Adolescencia, Dirección de políticas de género y Juzgado de Responsabilidad penal y juvenil. En esta se reconoce un marco legal amplio que considera distintas leyes a nivel provincial y nacional, orientadas a distintos campos, como el de la salud, la violencia familiar, entre otros⁴³; por otro lado se generan aportes teóricos y conceptuales para dar cuentas de perspectivas y posicionamientos en términos de cómo entender a las intervenciones, además de las distintas problemáticas, definiendo el trabajo infantil, los niños en situación de calle, el concepto de violencia escolar, entre otros. En cada guía de intervención según cada situación particular se reconoce la corresponsabilidad institucional, viéndose a la escuela como aquel lugar en el que se manifiestan estas problemáticas y por ende la necesaria responsabilidad de reconocer a las mismas como parte de la institución

⁴³ Ley 13.688/07 de Educación Provincial. • Ley 12.569/01 sobre Violencia Familiar y Decreto Reglamentario 2875/05. Esta ley en su articulado establece cuestiones vinculadas a las diferentes situaciones de violencia familiar y las formas de actuar ante las mismas, siendo una de ellas, la conformación de Mesas locales y Mesa Intersectorial Provincial. • Ley 12.807/01 sobre Abuso Sexual Infantil, hace hincapié en su prevención teniendo como punto central la capacitación al personal de las dependencias oficiales e instituciones privadas que realicen tareas vinculadas directamente con niña/os, para reconocer y detectar síntomas que indiquen que una/o niña/o haya sido o está siendo objeto de una situación de abuso sexual. Destaca la importancia de la denuncia del mismo, así como la necesidad de informar los lugares receptores de denuncias y servicios de apoyo jurídico, terapéutico o social (debe garantizarse al niño el acceso al tratamiento terapéutico, procurando su recuperación) • Ley 13.634/07 del Fuero de Familia y Responsabilidad Penal Juvenil. Constituye al Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, que define al Ministerio de Desarrollo Social como la contraparte del Poder Ejecutivo encargado de formular, coordinar y ejecutar políticas, programas y medidas destinadas a trabajar con jóvenes en conflicto con la ley, asegurando sus derechos y garantías, que posibiliten su real inserción en su comunidad de origen; quedando prohibida la difusión de la identidad de los niños sujetos a actuaciones administrativas o judiciales. • Ley 13.803/08 de Erradicación del Trabajo Infantil. • Decreto 2299/11 Reglamento General de Instituciones Educativas. Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación. Ley N° 10.579 Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires

y planificar algún tipo de intervención. Aparece con fuerza la responsabilidad del docente, directivo, inspector de distintas modalidades y equipos de orientación escolar ante el enfrentamiento a dichas situaciones, realización de denuncias correspondientes, respetando procedimientos y la necesaria reserva de identidad, respeto y escucha del niño y familiares.

El Equipo de Orientación Escolar es reconocido, al igual que los Servicios Locales, como equipo que debe pensar y definir estrategias para convivencia, reflexión de estas situaciones y articulación con organizaciones territoriales. Aclarando que no habiendo Equipo de Orientación Escolar es el inspector de la modalidad quien debe intervenir. Observamos que en esta guía, no se resalta la especificidad de cada profesional de estos equipos, sí la articulación con otros organismos para acceso a la salud, contención psicológica, entre otros. Asimismo, el proyecto institucional parece ser un aporte fundamental al momento de definir estrategias, cuyo responsable de su redacción es el Equipo de Orientación Escolar. En relación a las practicas a desarrollarse en el marco de dichos equipos, el abordaje grupal a partir de talleres también se propone en la mayoría de las situaciones mencionadas la calma y la contención en situaciones conflictivas, definida como responsabilidad de los adultos en las instituciones escolares, siendo quienes deberían contener en estas situaciones a los niños y a los adultos que puedan presentarse en la escuela.

A partir de nuestros análisis observamos, que si bien se dejan en claro posturas que representan el interés superior del niño o reconocen preceptos legales, al mencionar la necesaria articulación con lo comunitario u organizaciones barriales o comunitarias no se explicitan las mismas, salvo las mesas barriales o centros comunitarios, de hecho no se resalta como y bajo qué objetivos se articula, más allá de la situación de derecho vulnerado y la necesidad de reconocer la realidad local y comunitaria del niño. A partir de lo recabado, podemos decir, que esta propuesta de articulación no profundiza en torno a las competencias de los profesionales, no se refieren herramientas para la necesaria caracterización de la realidad territorial, diagnostico de los principales problemas y estrategias comunitarias al momento de enfrentarlas. Siendo que estas son parte

de la inserción a desarrollar en toda intervención profesional en el marco de los equipos, previamente a la construcción de articulaciones y estrategias para enfrentar problemáticas y generar propuestas colectivas. Sin esta mediación entre aspectos teóricos y metodológicos que hacen a la intervención profesional y lo propuesto en términos de las disposiciones, se generalizan prácticas y situaciones, que no visibilizan recursos y competencias que tienen los profesionales.

Las estrategias se piensan en términos de acciones que interroguen la cotidianeidad y respeten intereses del niño, sin embargo, el concepto de familia - por ejemplo- no es puesto en tensión en dicho documento, más allá de reconocerse en el marco de la ley el trabajo con referentes familiares. Es decir, se describen problemáticas, se las problematiza en algún punto realizando una definición teórica de las mismas, pero al momento de hablar de acciones se enuncian procedimientos con la familia, organismos, instituciones, denuncias, como aspectos mayormente generales o como mencionamos anteriormente, de la ley escrita, considerando en algún punto “estas son las problemáticas, existen y hay que dar una respuesta en la urgencia”.

Como especificamos anteriormente los Equipos de Orientación Escolar se reconocen como los equipos encargados de trabajar en la restitución de derechos, en uno de los apartados de la guía de orientación se especifican como objetivos de intervención de estos equipos:

- Reconocer que la vulneración de derechos -al ser una situación socialmente construida- requiere también de un proceso de trabajo en red que se proponga reinscribir a estos sujetos en el entramado social a partir de generar condiciones que le permitan sostener la escolaridad, y satisfacer sus necesidades básicas (salud, vivienda, vestimenta). Este proceso de trabajo demanda tiempos, recursos y compromisos de una multiplicidad de actores entre los cuales se encuentra la escuela; y exige también reconocer y revertir el deterioro que esta situación ha producido en la subjetividad de quienes la padecen.

- El Equipo a cargo de la intervención deberá diseñar propuestas en el marco de diferentes formatos pedagógicos flexibles que posibiliten la inclusión de estos Niños y Adolescentes en el sistema educativo.

- Se deben coordinar intervenciones con los Servicios Locales u otros servicios o dependencias municipales y/o provinciales que trabajan en niñez, en tanto constituyen actores estratégicos para enfrentar estas complejas problemáticas que de ningún modo la escuela puede resolver por sí misma (Guía de Orientación para la intervención en Situaciones Conflictivas en el escenario Escolar, año 2012)

A partir de lo observado, podemos decir, se hace hincapié en la inclusión educativa de los no escolarizados, el acceso al derecho a la educación y el trabajo en red, además del trabajo territorial entre distintos organismos, organizaciones e instituciones. Se menciona la necesaria satisfacción de necesidades básicas y reconocimiento de la realidad social del niño, para sostener su escolarización; persistiendo un ideal de los postulados de la ley, como si estos garantizaran que todos trabajáramos en la restitución de la misma manera, o como si categorías como familia estuvieran claramente definidas. Se dan por sentado algunos conceptos fundamentales que hacen a las intervenciones con los sujetos, sin resaltarse el porqué de este trabajo en red, o los verdaderos objetivos de sostener esta articulación con otras instituciones, lo que deviene en una de las mayores problemáticas “la mera derivación de casos” donde no se problematiza o profundiza en términos de la mencionada “estrategia en conjunto” lo que incluso puede tener como resultado la superposición de intervenciones. No queremos decir con esto que estos enunciados del documento no sean ricos en torno a las posibles acciones a desarrollar, sin embargo, estos pueden tornarse un simple protocolo que podría resultar en algún punto vacío de contenidos para los profesionales que podrían considerarlo al momento de direccionar sus prácticas. Por lo recabado en entrevistas las intervenciones a desarrollar y las estrategias en articulación son una de las mayores preocupaciones de los profesionales, donde todos postulan la nueva ley y sus procedimientos, pero en la práctica no se generan -en la mayoría de los casos- intervenciones conjuntas. Según nuestros

análisis, esta escasa definición de objetivos y la fundamentación del porqué del trabajo en red, no se rescata porque se redactan disposiciones a la luz de los principios y postulados de un marco legal que sostiene en este caso, rescatar lo comunitario y proponer articulación a modo de “si lo propone la ley, hay que hacerlo”, sin embargo, al no interpelar estos postulados del marco legal ni realizar una lectura crítica de los mismos, las propuestas quedan vacías de contenidos en la práctica. Es decir, las experiencias de articulación no se reducen a trabajar con otro, tampoco a intercambiar información, sino que demandan un trabajo arduo previo, que requiere de una revisión al interior de los equipos que conforman al sistema educativo; por ejemplo, sin conocimiento previo sobre las instituciones y organismos que forman parte de una comunidad en la que se interviene, difícilmente esos equipos puedan llevar a cabo articulaciones, asimismo si un equipo considera que su intervención se recorta al barrio en que se inscribe la escuela- por ejemplo en el centro del casco urbano- conociendo que la mayoría de la población que asiste proviene de otros barrios aledaños, la articulación no se realiza o no trae resultados satisfactorios para las familias y niños que pertenecen a otros barrios y concurren a dicha escuela. Podemos decir entonces que se conjugan aspectos que hacen a las competencias profesionales -además de la revisión de la misma práctica- con propuestas de un marco legal que al ser redactadas de manera abstracta o como meras regulaciones, no se conforman como una herramienta para la intervención.

A partir de lo recabado en algunos de los documentos podemos reconocer varias cuestiones, por un lado la lógica de Inclusión Educativa sostenida con fuerza y por otro lado el enfoque de derechos que trasciende a la política pública educativa; en este sentido es necesario establecer una diferenciación entre el llamado “enfoque de derechos” y lo que denominamos “perspectiva de derechos”. Las intervenciones se dan como parte de una coyuntura y de una institución en particular -como es en este caso la institución escolar- en la cual se ponen en juego dos lógicas: por un lado una lógica mayormente asistencial originada en un contexto neoliberal donde las practicas se orientan al control –en este sentido la figura de orientador social expresa la tarea socio educativa y disciplinante

demandada a la profesión- en un contexto de conflictividad emergente. Por otro lado el enfoque de derechos sostenido en principios de inclusión, igualdad, integración y no discriminación, también constituye a las intervenciones, confluyendo por un lado una lógica de control y por otro un sustento ideológico que pretende reconocer al niño como sujeto de derechos y vincula la intervención a la efectivización de estos derechos.

III.2.2 El enfoque de derechos y la perspectiva de derechos en la intervención profesional

Según Abramovich “el denominado enfoque de derechos considera al derecho internacional sobre los derechos humanos como un marco conceptual aceptado por la comunidad internacional, capaz de orientar el proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas en el campo del desarrollo” (2006:32) el autor considera que dicho enfoque es el que serviría como guía en torno a las obligaciones de los gobiernos en relación a la forma en que estos lleven a cabo la asistencia y cooperación

uno de los principales aportes de este enfoque es dotar a las estrategias de desarrollo de un marco conceptual explícito, del cual pueden inferirse elementos valiosos para reflexionar sobre los diversos componentes de esa estrategia: los mecanismos de responsabilidad, la igualdad y la no discriminación, la participación y el otorgamiento de poder a los sectores postergados y excluidos” (2006:63)

Dicho enfoque carga de responsabilidad a los estados en materia de derechos humanos, ahora bien, las múltiples problemáticas que se manifiestan en los distintos escenarios de intervención, dan cuenta de que la intervención se encuentra con problemas que se contraponen a esta lógica de derechos y enfrentamiento a toda forma de excusión social, un ejemplo es el aumento de la inclusión educativa y la escolarización paralelo a la desigualdad creciente en torno al acceso a bienes y servicios que no ha logrado garantizar por parte de esos estados la reducción de brechas desiguales. Sin embargo, consideramos una serie de avances positivos que abren nuevas posibilidades de intervención

reconociendo como parte de la coyuntura: la puesta en escena de nuevos actores políticos, nuevas formas de hacer política y conquista de derechos que comienzan a formar parte de la agenda pública del estado, manifiesto esto en el campo de la niñez y adolescencia. Nuestros análisis habilitan un interrogante ¿Qué lugar asume la intervención profesional en este campo de los derechos y que aportes puede realizar al mismo? En este sentido reconocemos a dicho campo de los derechos como un campo en pleno proceso de transición, es decir, se ponen en tensión aspectos que hacen al lugar que asume la profesión en el ámbito de lo público, no recortado este último a la institución escolar en sí, sino reconociendo a lo público como espacio de interés colectivo donde podría pensarse en la posibilidad de llevar a cabo una revalorización del concepto de educación pública y de la escuela pública para poder pensar entonces la inclusión educativa vinculada a esta concepción de educación, reconociendo a esta como espacio y vía para hacer efectivas denuncias o reclamos en pos de la conquista de derechos. Tal como refiere Laura Pautassi “el enfoque de derechos apunta a fortalecer la institucionalidad de las políticas sociales y lejos está de definir un modelo único de desarrollo, sino deja a voluntad de cada estado que concreta su estrategia de desarrollo, siempre y cuando respete y cumpla los compromisos asumidos” (2010:04). Observamos que esto se vincula a la forma en que la política pública educativa se orienta a frenar cualquier tipo de exclusión y marginación; sin embargo, como referimos anteriormente la heterogeneidad y fragmentación se manifiesta en el ámbito escolar, con una escuela que proclama inclusión y homogeneidad y en sus prácticas actuales valores como la competencia. No reconocer el carácter de desigualdad y las particularidades de cada alumno y sus familias se manifiesta en el hecho de que la escuela sostiene en sus bases la exclusión del sistema educativo a sabiendas de que las prácticas educativas de aprendizaje y escolarización están condicionadas por un conjunto de variables externas al sistema educativo⁴⁴.

⁴⁴ Consideramos variables externas a aquellos condicionantes económicos, sociales y culturales que se constituyen como problemáticas de la cuestión social y trascienden la cotidianidad de los niños y por ende de sus familias, un ejemplo de variable externa es el trabajo infantil y la organización económica de familias, variable que se relaciona con la problemática del ausentismo o abandono

Reconocemos un enfoque de derechos que resalta la responsabilidad competente a los estados en términos de derechos humanos y por otro lado la coyuntura y realidad específica en la que este estado planifica y gestiona sus políticas sociales

las instituciones que constituyen al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, desde el presupuesto de que “nuestras sociedades son profundamente desiguales y discriminatorias denunciaban en 2007 que, con esa perspectiva” las políticas neoliberales y los programas de ajuste fiscal aplicados por los gobiernos latinoamericanos en las últimas décadas, se han constituido en uno de los obstáculos para el cumplimiento del derecho a la educación (2011:23)

Sin embargo, estudios realizados recientemente, denotan en Argentina un aumento de la inclusión educativa en contextos de desigualdad, por esto, la forma en la que se accede a la educación no garantiza ni la inclusión en un nivel secundario, terciario o universitario, ni el acceso a una educación de calidad o inclusión formal al mercado de trabajo. Observamos que en este contexto de amplias contraposiciones se despliega la intervención del Trabajo Social, donde no solo se enmarca su práctica en una lógica institucional –como la educativa- con una estructura rígida jerárquica y administrativa, sino que además constituyen a su intervención aquellas prácticas a partir de las cuales se reconoce la profesión y su práctica, en el ámbito escolar. Como dijimos, podemos observar en nuestra investigación, esta rigidez burocrática y normativa en la forma en que se enuncian protocolos de intervención –sin reconocer competencias profesionales y potencialidades de las disciplinas a quienes se dirigen- proponiendo trabajo en red, articulación comunitaria con objetivos de inclusión, sin rescatar aspectos que caractericen a la intervención del Trabajo Social en las escuelas. Interrogándose por ejemplo respecto a que puede aportar esta profesión y su práctica, pero no desde la enunciación de pasos a seguir o actividades a desarrollar sino desde la forma en que estos profesionales cuentan con herramientas para lograr un mayor

escolar. Cabe destacar que dichas variables externas se profundizan en el trabajo de investigación de Mariano Barbarena referido a “La intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo” Revista Margen, N° 53 - año 2000)

acercamiento a la realidad cotidiana y local de las familias, entonces analizar qué aspectos pueden profundizarse o revisarse de dichas herramientas y técnicas de intervención abriría paso a rupturas con aquellas improntas más protocolares, rutinarias y asistenciales que caracterizan actualmente –mas allá de las nuevas propuestas- a la intervención en las escuelas.

En nuestra investigación, consideramos que plantear una diferencia entre el enfoque de derechos –marco legal y normativo- y la perspectiva de derecho posibilita en algún punto comenzar a interpelar dicho enfoque y a su vez, la práctica misma. Hablar de perspectiva de derechos implica reconocer que la forma a partir de la cual se planifica y direcciona una intervención tiene que ver con estas mediaciones institucionales e históricas que trascienden la práctica. Margarita Rozas (2000) refiere que la distinción entre derecho y necesidad es prioritaria al momento de definir y direccionar las prácticas, por otro lado manifiesta que el desafío de la profesión es construir las mediaciones necesarias para poder llevar a cabo una articulación entre la vida cotidiana de los niños y las familias con las que trabajamos y el mundo de “lo público” el de los derechos y la ciudadanía. El hecho de que históricamente la profesión intervenga en el campo de los derechos y la ciudadanía, o que el enfoque de derechos y marco legal otorgue responsabilidades y competencias, no sintetiza la intervención y mucho menos la determina. Sabemos bien que por sí sola la ley se encuentra vacía de contenido práctico, por ende si hay un Estado que en su gestión y planificación de la política social –campo de inserción socio ocupación de la profesión- desde un sustento legal reconoce desigualdades sociales y derechos a ser garantizados, es porque se ponen en juego en dicho campo distintas intencionalidades. Un Estado que en contextos de creciente desigualdad y reclamo toma para sí la cuestión social y por otro lado una coyuntura en la cual, los mismos actores sociales reivindican y reclaman esos derechos. Esta mediación histórica que hace a la legitimación de la profesión se pone en tensión con aquellas mediaciones institucionales de un escenario específico de intervención, como la escuela, colmado de transformaciones históricas y sociales y soporte de significaciones y transformaciones que se dan en la misma estructura social.

III.2.3 El enfoque de derechos y la fragmentación de la estructura social en la intervención profesional

En relación a los cambios generados en la estructura social, así como la pérdida de significaciones⁴⁵ observamos que la idea de Nación proclamada históricamente por la escuela se constituye como un concepto abstracto, la ciudadanía –también principio fundamental de la escuela- se presenta hoy día como una ciudadanía fragmentada⁴⁶ existiendo en la misma, jerarquías en términos de derechos, obligaciones y poder creándose una idea de solidaridad y compromiso por parte de los ciudadanos, al momento de tener que enfrentar desigualdades. Cada una de estas cuestiones pertenecen a sistemas axiológicos del Estado, y los funcionarios públicos reproducen dichos sistemas, considerando que es el Estado y su influencia intelectual quien participa en la regulación y organización de los actores sociales, dirá Jobert (2004) “Su influencia intelectual es importante en la producción de representaciones sociales. Los modos de mediación que el adopta regulan también el acceso de esos actores y modos de organización” (2004: 41). Podemos decir entonces que a partir de los diferentes modelos de Estado, en su forma de Estado Nación, Estado Liberalista e incluso Estado Neoliberal en las nuevas posturas, cambia como consecuencia de nuevos modelos económicos y políticos, la concepción de educación; consideramos que las transformaciones políticas económicas culturales y sociales nos colocan en el desafío de realizar un esfuerzo teórico y práctico para entender a la Educación en distintos contextos históricos y sociales, en términos de condiciones de trabajo,

⁴⁵ Nos referimos a la pérdida de significaciones partiendo de los aportes de Ignacio Lewkowicz, en este sentido en relación al ámbito escolar sostenemos que la idea de ciudadano remplazada por la idea de consumidor da cuenta de una de las pérdidas de significaciones, donde la unión del lazo social ya no se establece a partir de aquel ideal de “ciudadano” (todos iguales, con los mismos deberes y derechos) sino que a partir de la irrupción del mercado la significación de consumidor opera con una lógica diferente en la que se ponen en juego otras representaciones a partir de las cuales se reconoce al sujeto en términos de su poder adquisitivo y capacidad de competencia en el mercado.

⁴⁶ Utilizamos la categoría de ciudadanía fragmentada, para reconocer la individualización de los derechos generada en el último tiempo, donde más allá de derechos civiles y políticos aparecen en escena un conjunto de derechos que representan a grupos específicos, mujeres, niños, etnias, etc. y requieren de una intervención multidimensional en trabajo social, así como también en otras profesiones.

conformación de un nuevo modelo de familia pero por sobretodo un nuevo paradigma de la Infancia.

Presentamos a partir de nuestra perspectiva analítica un hallazgo que da cuenta de un pasado presente, donde entran en contradicción continua dicho pasado y dicho presente, llevando esto a que varios profesionales en un contexto de crisis de las representaciones sociales culturales y económicas, se vean como parte de un campo educativo en la práctica, que postula la idea del derecho a la educación universal más allá de que esta sea parte de una estructura trascendida por el individualismo y competencia que postula un régimen de mercado; siendo los profesionales, docentes, preceptores, trabajadores sociales quienes deben garantizar ese derecho a la educación en un contexto en el que la escuela enfrenta a diario múltiples demandas vinculadas a la realidad cotidiana de estas familias, por ejemplo el trabajo infantil, precarización laboral, problemas de salud, situaciones de consumo, violencia familiar entre otras, que complejizan esta idea de inclusión en el ámbito educativo

Sostenemos que partir de una análisis de la relación entre intervención profesional, cuestión social y estado, implica reconocer a la política pública como espacio de inserción socio ocupacional ejercido a través de un sistema de representaciones y acciones sociales que implica un tipo de definición social sobre la realidad y el conjunto de problemáticas que la constituyen; es en esta relación entre la política pública y la estructura social en la que se encuentra presente el Estado no como un ente abstracto o centralización absoluta del poder sino en continua relación con la sociedad civil, por lo cual no pensaremos a ese Estado por encima de esta sociedad civil ni a la sociedad civil con autonomía plena respecto al mismo. Es a partir de esta concepción de Estado y de la política social que observamos el esfuerzo intelectual que ambos campos han tenido a lo largo de la historia con el fin de adaptar sus acciones a nuevos campos, movilizando recursos intelectuales, símbolos y valores que apuntan a modificar las practicas existentes y legitimar ajustes en la práctica de los actores sociales, como dijimos anteriormente esto se vislumbra en el nuevo enfoque de derechos y el reconocimiento de la necesaria inclusión educativa y social.

III.2.4 Estado, Escuela y familia

En nuestra investigación, observamos que una de las preocupaciones o de los ejes en los que se sustenta el Estado para definir a la Educación -más allá de los cambios en los proyectos políticos y económicos- es el necesario vínculo establecido entre la Escuela y la Familia. Por esto analizamos esta articulación con los nuevos desafíos que encarnan los profesionales de la educación al momento de trabajar con estas familias en la garantía de este derecho. Observamos cambios en torno a estas dos categorías, teniendo en cuenta como en un momento de la historia se piensa a la infancia como menores “sin voz”, los cuales necesitaran de adultos y de instituciones que les garanticen “ser alguien”, siendo el Estado en un carácter de controlador quien aparecía como figura protectora de la infancia, si un padre-madre o tutor legal no llevaba su hijo a la escuela, este iría preso, o sería el Estado quien suspendería su patria potestad y se encargaría de aquel niño, al que debía garantizar su escolarización para educarlo como ciudadano, para que el día de mañana fuese aquel trabajador con deberes y derechos. Posteriormente ese Estado con una figura de control y de protección encarna formas pedagógicas, las cuales son llevadas a cabo por cada uno de los profesionales de la institución educativa, como vimos anteriormente a aquellas problemáticas que enfrentaban niños y familias comenzaría a dar una respuesta la Escuela dándose lugar a una intervención mayormente asistencial del Estado; donde en un contexto de neoliberalismo creciente, la escuela pasa de tener un rol mayormente pedagógico a tener un rol meramente asistencial, que reduce la posibilidad de tener una intervención estrictamente pedagógica apareciendo la figura del Equipo de Orientación Escolar conformado por distintos profesionales, psicólogo, trabajador social, psicopedagogo entre otros.

Se presenta como otros de nuestros hallazgos, características que asume la práctica profesional a partir de la figura de orientador social propuesta, reconociéndose a este como aquel profesional que debe orientar al niño y a su familia ante distintas situaciones de vulneración de derechos, que ya no se recortan a la asistencia a clases, o a problemas de aprendizaje, sino a cuestiones

de salud, vivienda, alimentación entre otras, además de problemáticas en el núcleo familiar, de violencia intrafamiliar, abandono, etc. En términos de la relación con ese niño y la familia, como parte de esta institución pública comienzan a manifestarse cambios en torno a la niñez y a la apropiación de saberes de un niño que ya no aprende solo en el ámbito escolar un lenguaje, determinadas conductas sino que también se apropia de nuevas significaciones en los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y nuevas formas de consumo, un niño que trae en su cotidianeidad y en la forma en que vive y piensa al mundo, nuevos sentidos. Por otro lado, esta familia ya no es la familia nuclear con la que trabajaba aquel Estado educativo, aquella familia que era penada por no llevar al niño a la escuela o llevarlo a trabajar, siendo el trabajo infantil, la deserción escolar y situaciones de pobreza estructural parte de la realidad cotidiana de ese niño.

Interesa resaltar el lugar que asume la política pública y su planificación en estos modelos de familia y niñez, no recortando el análisis de esa política a la regulación social y legitimación de un orden, sino una política pública como dice Jobert (2004) que trata de limitar los efectos desintegradores resultantes de las contradicciones sociales. En esta perspectiva teórica y analítica la política pública educativa tiene estrecha relación con un Estado que como dijimos anteriormente responde a desigualdades sociales, enfrenta problemáticas sociales, pero no termina con la desigualdad social. El Estado con la política pública influye en las actitudes de los sujetos, construye marcos de representación, esto se expresa en la escuela -por ejemplo- en los trabajadores sociales, a quienes hoy se denomina orientadores sociales quienes se reconocen como los encargados de orientar a las familias; por otro lado se crean jerarquías que determinan poderes, el orientador social debe responder al director, el director al inspector de la modalidad, y así según jerarquías que conforman al sistema. En relación a la niñez el niño debería permanecer en la escuela y pasar de grado, y adecuarse su realidad social a su aprendizaje desde las prácticas pedagógicas a ser implementadas por profesionales. Desde esta perspectiva analítica, observamos que las contradicciones propias del sistema Capitalista se manifiestan en el ámbito educativo, como la desocupación, desnutrición, inaccesso a la seguridad social,

entre otros derechos vulnerados que constituyen dicho campo, siendo la profesión quien interviene sobre estas manifestaciones de la cuestión social, en la cual se dinamizan intereses de un régimen capitalista sostenido a nivel mundial y aspectos que este requiere para su reproducción, pero además una matriz de derechos humanos y un enfoque de derechos que tienen un lugar en la garantía de producción y reproducción de las relaciones sociales, ya que a partir de la relación entre el Estado, la ciudadanía y la política social es ese Estado- dentro de este sistema de capital- quien deberá satisfacer aquellos derechos humanos que el capitalismo vulnera en todas sus formas.

A partir de nuestras observaciones, entendemos a la política pública en relación con el enfoque de derechos y en medio de esta relación al capitalismo y la importancia que asumen, organizaciones y movimientos sociales en la reivindicación de los derechos sociales; en este sentido podemos decir que se ha dado un cambio crucial en la consideración de derechos, desde el momento en que ese Estado comenzó a reconocer un ciudadano que además de derechos civiles y políticos, porta derechos económicos y sociales. Como parte de nuestras conclusiones, sostenemos que hay aspectos que trascienden la intervención y son resultado del nivel de complejidad que adquiere la estructura social, donde este Estado comienza a responder a diferentes problemáticas del trabajador, del niño, de los movimientos ambientales, etc. producto de nuevas representaciones sociales, del aumento de la participación de nuevos actores políticos y nuevas formas de acción política que posibilitan la participación. Estos aspectos devienen de aquellas categorías enunciadas que construyen representaciones en el sujeto y que son parte de la conformación de un pensamiento intelectual que en su lógica, como se plantea a lo largo de este apartado, busca la integración en momentos de desintegración y heterogeneidad de la estructura social.

A partir de nuestro trabajo empírico, observamos que los profesionales en su práctica se encuentran con un trabajo en el que desde este nuevo enfoque de derechos se considera necesario partir de reconocer el conjunto de derechos individuales que aparecen en el marco de esta intervención intelectual del Estado. Espacio en el cual los derechos se disputan en esta construcción de lo social, y las

respuestas apuntan a una distribución de estos de manera diferenciada, se genera una ampliación de los derechos del ciudadano, en el marco de un modelo económico liberal, y la globalización que incide en lo político lo cultural y la sociedad misma, en las condiciones de existencia, estrategias de supervivencia de los sujetos en un contexto en que se busca reajustar instituciones y construir nuevas instituciones; como parte de una realidad social en la que el Estado se encuentra frente a demandas contradictorias, y debe repensar su capacidad de satisfacción de dichas problemáticas sociales. En nuestros análisis vinculamos estos aspectos a la llamada “crisis de representación” acompañada de la pérdida de legitimidad de los gobiernos, por esto en este esfuerzo de reajustar instituciones, la escuela comienza a cumplir nuevas funciones, siendo el orientador social el responsable de responder a cualquier demanda que se presente, trabajando en la urgencia y en la restitución de derechos. Conformándose nuevas instituciones con las cuales la escuela deberá trabajar en articulación y corresponsabilidad, como especificamos anteriormente las leyes de infancia exigen al orientador social denunciar cualquier situación de vulneración de derechos del niño, trabajar en el fortalecimiento del vínculo con sus padres, garantizar el acceso a derechos, orientar a las familias en el acceso a distintos programas, buscar otras instituciones que posibiliten al niño participar en espacios recreativos, un trabajador social que en el ámbito educativo debería no solo garantizar el derecho a la educación sino el conjunto de derechos vulnerados del niño.

III.3. La inclusión educativa en contextos de heterogeneidad creciente: desafíos en la intervención profesional

Partiendo de lo enunciado consideramos a la política social no como un mero instrumento de dominación, sino que reconocemos en esta una función política económica y social la cual muchas veces tiende a desarticular la demanda social, aspecto por el cual se genera una atomización de la cuestión social y sus manifestaciones se tratan por separado, esto se ve en la forma en que por ejemplo

se protocolizan situaciones en las guías de orientaciones que mencionamos anteriormente, si el niño está en situación de calle, si sufre violencia, si se incluye tempranamente en el mercado de trabajo, o si se encuentra en situación de consumo; de hecho la atomización se vislumbra en documentos que mas allá de su posición en detrimento de un nuevo paradigma de infancia, recortan o reducen el problema a “situación de vulneración de derechos”, aspecto que viene de una impronta neoliberal que aun prevalece en la formulación de las políticas sociales. A partir de lo observado, sostenemos que en este campo la profesión tiene una función específica que no es meramente técnica sino absolutamente política, en este sentido reconocemos la lucha de fuerzas que posibilita transformar la estructura del mismo, leyes y funcionamientos propios de este campo educativo, donde se manifiestan diferentes intereses en juego entre los distintos agentes, quienes participan activamente de la lucha por el capital simbólico del campo. Las estrategias, las alianzas se entretajan en este caso por la lucha de aquel capital que da prestigio y legitimidad al campo. En el campo educativo, el trabajador social en carácter de agente y participante puede reconocer reglas específicas del funcionamiento del mismo y a partir de alianzas y estrategias transformar o generar rupturas con aquellas funciones o prácticas asignadas históricamente a la profesión en las escuelas. Esta lucha política, implican tomar una posición frente a los intereses puestos en juego, para reflexionar sobre el lugar que asume la profesión en el campo educativo. Tal como refiere Bourdieu, el habitus media entre lo subjetivo y las condiciones objetivas del campo, así a partir de las practicas pueden revisarse el carácter simbólico que organiza al campo educativo, el sistema educativo como productor y reproductor de un determinado orden social, interrogándose sobre su participación en dicha reproducción, la cual no se da de manera espontanea en la práctica, sino que dependen de la propia experiencia, de los saberes que se portan; por tanto, la educación en este campo puede conformarse como una herramienta que reconozca la realidad social, las formas de dominación u opresión que enfrentan los sujetos.

En este sentido, a partir de las transformaciones generadas en la estructura social, observamos continuidades y rupturas en relación a modelos

axiológicos del Estado y en las intervenciones profesionales, a partir de la planificación de nuevas respuestas frente a alteraciones políticas y culturales de la sociedad misma donde la globalización, los proyectos económicos y políticos de un modelo liberal y su articulación con el Estado, llevan al mercado a comenzar a enfocar sus preocupaciones ya no solo en los recursos costos y pérdidas del mercado, sino en tener que realizar un esfuerzo intelectual para mantener la integración social, en una sociedad trascendida por la fragmentación de los intereses sociales, el aumento de desigualdades sociales y la dificultad del Estado para satisfacer el conjunto de nuevas demandas. Es el nuevo enfoque de derechos, el reconocimiento de un conjunto de derechos que comienzan a formar parte de la agenda pública del Estado, en relación a la niñez, a la familia, género, etnia entre otros, los que demandan a los profesionales una perspectiva multidimensional respecto al Estado y la multiplicidad de órdenes locales que lo componen. Reconocemos las nuevas demandas que trascienden el ámbito educativo, demandas que son parte de la complejidad de las relaciones de poder, jerarquías y reclamos que aparecen como parte de la estructura social, mencionamos algunas de estas como el trabajo infantil, la precarización laboral, situaciones de consumo, el impacto de los medios de comunicación, entre otras problemáticas que complejizan a diario la forma en la que se plantean intervenciones en relación a garantizar el acceso al derecho a la educación y la inclusión educativa. Observamos en nuestra investigación, las transformaciones que este derecho a la educación enfrenta como derecho social al ser trascendido por la individuación de los derechos sociales, se piensa en derechos de ese niño, de su padre trabajador, del derecho a la salud, entre otros; en este sentido reconocemos como una de las estrategias del Modelo Liberal -además de la individuación que trasciende a los derechos- el objetivo de lograr una unificación de los actores sociales y dar respuestas de carácter individual a grupos que ocupan diferentes posiciones en la estructura social, aspecto por el cual no todos los sujetos recibirán las mismas respuestas existiendo una focalización respecto a la distribución de las políticas públicas. Asimismo, podemos decir que si bien los derechos son innegables resulta pertinente interpelar la perspectiva de derechos

en la propia intervención, como forma de poner en tensión aquel marco legal que se refleja en la ley escrita y disposiciones, guías o decretos que orientan las intervenciones en el campo educativo, pero no por eso las determinan.

III.4 Consideraciones Finales

Observamos que la intervención profesional históricamente interviene en el campo de los derechos, por lo cual el análisis de las estrategias de intervención no se desvincula de las transformaciones generadas en el campo educativo y los desafíos que se presentan a los profesionales, frente a las posibilidades de hacer efectivo el derecho a la educación, así como también el conjunto de derechos en el marco de la mencionada Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes.

Consideramos al campo de los derechos y al campo educativo, como espacios en los que el Trabajo Social desempeña su práctica, por tanto, observamos que las transformaciones en la coyuntura y la estructura social, resultan en características y condiciones específicas en cada escenario de intervención; con una re configuración y re organización de la política social y de las respuestas a la cuestión social, en contextos de fragmentación social y heterogeneidad creciente. El enfoque de derechos y los principios que dan fundamento al marco legal en el que se sustentan postulados de inclusión educativa, integralidad y promoción de derechos, impacta en las prácticas de los actores del campo educativo, a partir de las interpelaciones y tensiones establecidas en torno a dicho enfoque de derechos y la conformación de un marco legal considerado una herramienta de intervención; en un campo en el cual las estrategias se re formulan y complejizan a partir de una nueva concepción de sujeto –como sujeto de derecho- y una intervención orientada a la plena efectivización de derechos.

Como especificamos en el capítulo, las estrategias profesionales tienen estrecha relación con mediaciones institucionales e históricas, a partir de las cuales consideramos, la práctica no está recortada ni determinada por el marco

legal, es decir, los principios y preceptos que constituyen a la fundamentación legislativa en que se define: el interés superior del niño, el principio de la no discriminación como ejes en los que debería sustentarse toda intervención. Sin embargo, las mediaciones institucionales denotan las múltiples formas a partir de las cuales dicho marco legal es interpelado por los mismos actores; la conformación de un nuevo Paradigma de la Infancia refiere perspectivas de intervención y formas a partir de las cuales se concibe al sujeto de la intervención, a su vez observamos que dicho paradigma convive con el Paradigma de Situación Irregular que rigió durante décadas en nuestro país. La promulgación de las leyes de infancia y el dialogo que estas tienen con las leyes de educación, a nivel provincial, constituyen al campo educativo re configurando objetivos y prácticas en la institución escolar, según nuestra perspectiva analítica, la intervención profesional en el campo educativo y el enfoque de derechos se vinculan a partir de tensiones y esto se manifiesta en las transformaciones generadas en el sistema educativo, en la conformación de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la re organización de nuevos equipos interdisciplinarios para abordaje de situaciones socio educativas y la redacción de nuevas disposiciones y guías de orientación de prácticas a ser desarrolladas por dichos equipos. Asimismo, en la necesaria orientación, acompañamiento y fortalecimiento de la comunidad educativa, reconocimiento de lo social en el abordaje pedagógico, la intervención comunitaria y la articulación con instituciones y organizaciones a nivel local, como algunas de las líneas de intervención planteadas al momento de definir intervenciones en el campo educativo.

Observamos que la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social adquiere un lugar central en la coordinación y supervisión de estrategias de intervención en el marco de los equipos interdisciplinarios y distritales. Las practicas enunciadas en guías y disposiciones reconocen el necesario acercamiento a la trama cotidiana de los sujetos, sin embargo, las posibilidades de tiempo, acceso a recursos y acuerdos entre las distintas disciplinas dan cuenta de aquellas características y condiciones a nivel institucional que no quedan por fuera de las intervenciones, por ejemplo la mera derivación de casos o el

desconocimientos de los procedimientos legales a ser desarrollados frente a situaciones de vulneración de derechos; esta derivación característica de la institución escolar trae como resultado la segmentación y fragmentación de problemáticas en la forma en que se brinda una respuesta; con respuestas que no reconocen el trabajo integral y que por ende dejan por fuera, recursos, capacidades y competencias de otras instituciones y actores institucionales, donde el trabajo en red garantizaría un mayor acompañamiento y seguimiento de las situaciones. Por otro lado, observamos que la forma protocolar a partir de la cual se describen y enuncian protocolos a los profesionales, no se constituye como una herramienta para la intervención, si bien los equipos pueden utilizar este material al momento de obtener información sobre marcos legales y organismos competentes, los meros enunciados dejan entrever una falta de discusión en torno a representaciones y formas de abordaje en relación a la familia y a la niñez por parte de los equipos. Si bien se especifican el cómo – corresponsabilidad, interdisciplina, intersectorialidad, articulación con las familias- el con quienes – organismos e instituciones competentes en materia de salud, educación, justicia, etc.- y para qué –restitución de derechos, abordaje integral, inclusión educativa y reconocimiento del interés superior del niño- la interpelación al marco legal, es decir, el reconocimiento de la mediación entre ese cómo, para qué y con quien, y las condiciones en las que se da la intervención, requerirían documentos que mas allá de la enunciación protocolar interroguen a los mismos profesionales respecto a sus prácticas, considerando las posibilidades que se encuentran en la misma institución escolar, partiendo de reconocer con que herramientas se cuenta en las instituciones escolares y a partir de esto plantear una re significación de las demandas, en un escenario específico teniendo en cuenta que las realidades son múltiples, las situaciones únicas y que los recursos no se recortan a aquellos recursos materiales –programas, políticas- sino también a la construcción de proyectos institucionales que consideren conocimientos del conjunto de los actores a nivel institucional. Si hablamos de articulación, metodologías y técnicas de abordaje multidisciplinario, sin reconocer los aportes de cada disciplina al campo educativo, resulta dificultoso configurar una práctica integral, es la falencia

de documentos del sistema educativo la forma en que de manera general se refieren lineamientos para las practicas de todos los actores en su conjunto; si bien reconocemos la responsabilidad que compete a los actores consideramos que no todos poseen las mismas herramientas, los mismos conocimientos, competencias e incluso posiciones en la institución escolar.

Observamos que estos aspectos requieren de una diferenciación entre enfoque de derechos –marco legal específico- y la perspectiva de derechos – direccionamiento y orientación que se da a las estrategias en el marco institucional-. Consideramos al primero como guía y reconocimiento de un marco conceptual para orientación de la implementación de políticas sociales en pos del reconocimiento y efectivización de los derechos humanos, sin embargo, hablar de perspectiva resalta la necesaria interpelación de ese marco legal, la forma en que conviven controversias entre los principios que postula ese enfoque de derechos y lo posible, es decir, las practicas que se enmarcan en una estructura social, donde la exclusión y desigualdad trascienden la cotidianeidad de los sujetos. La interpelación de estos aspectos habilita interrogarnos respecto a las posibilidades y el lugar que asume la profesión en este campo de los derechos y los aportes que el Trabajo Social realiza a este campo, con una intervención dada sobre las manifestaciones de la cuestión social, sobre aquellas variables externas al sistema educativo que no dejan de configurar lo escolar. La respuesta a estas múltiples problemáticas y una cuestión social atomizada y normativizada, denota que el Trabajo Social en el campo educativo, si bien cuenta con nuevas herramientas para desplegar su intervención como por ejemplo el aumento de la inclusión educativa y la escolaridad y por ende posibilidades de planificar intervenciones con los niños al estar inmersos en dicha institución pública, desarrolla sus prácticas en escenarios de intervención donde la fragmentación de la estructura social se conforma como uno de los principales desafíos en la práctica. En esta coyuntura, la reivindicación de derechos presenta una jerarquización de los mismos, es decir, un tipo de ciudadanía fragmentada a partir de la cual, por ejemplo, si bien se partiría de reconocer el necesario acceso a la educación como derecho, la intervención implicaría trabajar en la restitución del conjunto de

derechos que ese niño encuentra vulnerados, y no solo de ese niño, también de su familia y los integrantes que la componen. Este aspecto que denota el esfuerzo intelectual del Estado frente a la necesidad de dar respuestas, re configura instituciones y con ello las demandas, implica nuevas formas de definir a la educación, al niño e incluso a la familia; a partir de un Estado que pasa de ser una figura de control y protección, a encarnar formas pedagógicas ligadas a lo asistencial; donde a partir de las instituciones escolares se responde a problemáticas económicas y sociales de estas familias en el marco de las estrategias de los Equipos de Orientación Escolar.

En nuestra investigación, observamos que la problemática ya no es solo el aprendizaje, lo pedagógico, sino también otras problemáticas que forman parte de una nueva forma de entender y definir a la educación en vinculo con lo social; ahora la salud, la vivienda, la violencia domestica, el trabajo, entre otros se constituyen como demandas acompañadas de representaciones y la puesta en escena de nuevos actores políticos con un lugar activo en la reivindicación de derechos. Asimismo, el Trabajo Social –según lo referido en dicho marco legal- debe reconocer en su práctica este conjunto de derechos en un espacio en el que el Estado, la política social y la sociedad civil disputan intereses y derechos resultando esto en un re ajuste institucional y la creación de nuevas instituciones, aspecto que se manifiesta en la conformación de nuevos equipos interdisciplinarios distritales en el sistema educativo, y la conformación de nuevos organismos de infancia y adolescencia.

Sostenemos que la demanda de inclusión educativa se desarrolla en una estructura social caracterizada por la heterogeneidad creciente en torno a las demandas sociales desarticuladas en lo social, y un tratamiento diferencial de la cuestión social, por lo que no es casual la protocolización manifiesta en las guías de orientaciones de situación conflictivas en el ámbito escolar; considerando que la escuela posee una estructura rígida y normativizada administrada burocráticamente a partir de lo cual, se pretende otorgar respuestas a problemáticas recortadas a lo situacional; es decir, a la situación de vulneración de derechos, categoría que manifiesta el recorte de la demanda a “niño en

situación de calle” “niño en situación de consumo” pudiendo resultar –en algunos casos- en categorías peyorativas e individualizantes como, “niño problema” o “líder negativo”.

Observamos que en este contexto de un Estado con multiplicidad de ordenes locales, al Trabajo Social se demanda una perspectiva multidimensional en la política pública enfrentando, las transformaciones del concepto de educación como derecho social trascendido por la individualización de los derechos sociales, económicos, políticos y culturales; siendo esto parte de una estrategia estatal en el marco de un modelo liberal cuyo objetivo principal es, lograr la integración de los actores y su unificación en contextos de lucha donde los grupos ocupan posiciones diferentes, aspecto por lo cual se generan por parte del Estado múltiples respuestas. Interesa resaltar que no dejamos de reconocer la importancia del enfoque de derechos, sin embargo, analizamos la tensión entre inclusión educativa y exclusión social a partir de preguntarnos ¿Qué aporta la intervención profesional al campo de los derechos? Lo que demanda una revisión y evaluación de prácticas, pero también de aquellas formas a partir de las cuales se redactan y construyen guías, decretos y disposiciones que demandan intervenciones sustentadas en dicho marco legal; sin total autonomía de las transformaciones históricas de la estructura social y de las múltiples formas a partir de las cuales el Estado planifica respuestas frente a nuevos escenarios y reivindicaciones de los mismos actores sociales.

CAPITULO IV

Estrategias de Intervención y transformaciones en el campo educativo: voces de los actores intervinientes

IV.1 Introducción:

Para análisis de las estrategias de intervención del Trabajo Social en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, consideramos los datos relevados en el trabajo de campo realizado en la presente investigación. Asimismo, en el presente capítulo, realizamos una caracterización del campo estudiado y de las discusiones actuales respecto a las principales problemáticas presentes en la educación pública, con objetivo de establecer un dialogo entre estas y las demandas que se presentan a diario a los profesionales para su construcción y re significación en el escenario escolar.

En el presente apartado se analiza la construcción de demandas de intervención profesional y sus respuestas, teniendo en cuenta el componente político de la práctica a partir de la categoría de estrategia analizada. Se abordan técnicas empleadas, procedimientos y utilización del tiempo y espacio al momento de definir líneas de intervención. Asimismo, analizamos la reconfiguración de las demandas en el campo educativo y su relación con la reconfiguración de la intervención profesional, a partir del acercamiento a la trama de lo local comunitario y al conjunto de características que constituyen al territorio; con ello las posibilidades de acceso al sistema educativo como uno de los ejes principales que se vincula a la intervención profesional y a las estrategias llevadas a cabo por los sujetos en su cotidianidad.

La conformación de las estrategias de intervención por parte de los profesionales se analiza a partir de las capacidades técnicas, administrativas,

competencias y de la variable ideológica que conforma a la intervención del trabajo social; el conjunto de representaciones respecto a la educación, problemáticas educativas, al niño y a las familias. Se reflexiona sobre las acciones profesionales y la posición que asumen los trabajadores sociales en el campo a partir de la relación establecida entre *lo social, lo estatal y lo estratégico* considerando racionalidades políticas y estrategias de gobierno a partir de las cuales se conforman acciones, planificaciones y abordajes en el marco de la política pública educativa. Observamos la forma en que se organizan las prácticas y la vida cotidiana de los actores en un entramado de relaciones de poder, donde entran en juego distintas intencionalidades en el dentro y fuera de la institución escolar y la relación entre lo público y lo cotidiano. Analizamos a partir de lo relevado, las transformaciones dadas en roles y prácticas llevadas a cabo por parte de los actores que conforman a la comunidad educativa, asimismo, instituidos y el impacto que estos tienen en la organización de los equipos, la planificación de las acciones y organización de tiempos y espacios de trabajo. Interesa resaltar, que el trabajo realizado considera las voces de los entrevistados para el análisis de las demandas y su reconfiguración, revisión de herramientas de intervención, fortalezas y debilidades al interior de los Equipos de Orientación Escolar y la planificación de estrategias en dicho campo educativo..

IV.2 Principales problemáticas en el campo educativo

Para análisis de las estrategias de intervención del Trabajo Social en las escuelas, llevamos a cabo una caracterización de las principales problemáticas que enfrenta la educación pública argentina, las cuales se han transformado con el correr de los años trayendo consigo transformaciones en la formas a partir de las cuales se definen dichas problemáticas y con ello a las intervenciones a ser desarrolladas en el marco de los Equipos de Orientación Escolar. En nuestra investigación, observamos que dichas problemáticas tienen estrecha relación con el problema de la accesibilidad al sistema público por parte de niñas niños y adolescentes; la inclusión educativa y la planificación de la política pública dan

cuenta de una serie de procesos a partir de los cuales se define a la educación y a las distintas estrategias para dar respuesta a múltiples problemáticas que a diario trasciende las escuelas y con ello las practicas de los actores. Considerando los aportes de distintas investigaciones cuyo objeto de estudio se centra en las demandas que constituyen al sistema, enunciaremos algunas de las problemáticas principales consideradas relevantes al momento de analizar la intervención en el campo educativo y las condiciones en las que se desarrolla la intervención profesional en dicho escenario.

Como sostiene Esther Levy (2012) no podemos dejar de analizar las problemáticas educativas, sin considerar aquellos sesgos que dejó la historia de la educación pública en nuestro país, la fragmentación y exclusión social en un contexto neoliberal que trae como resultado la exclusión de niños y adolescentes del sistema educativo. En su artículo “Inclusión, trabajo y educación” (2012) Levy sostiene “en nuestro país, el crecimiento de la matricula (inscriptos en la escuela) con desigualdad se produce en un escenario donde, por un lado, el ingreso al sistema educativo es cada vez a edad más temprana, y , por otro lado, cada vez más prolongado” (2012:37) siendo entonces, los jóvenes y adultos quienes forman parte de la población etaria que se encuentra enfrentando en mayor medida, la exclusión educativa; debido a la inclusión en el mercado de trabajo informal y la inserción temprana al mismo, sin contar con ningún tipo de créditos o títulos escolares. Por ende una de las problemáticas observadas en torno a la inclusión educativa, es la inclusión de jóvenes y adultos al sistema, problemática que no se separa de la inclusión social y el derecho al acceso a la educación pública; en relación a esta problemática se ha llevado a cabo el diseño de políticas y programas con objetivos de garantizar el acceso a la educación

así, entre esas medidas adoptadas encontramos que aumentó la inversión en esta modalidad (ley de financiamiento educativo) y destinó mayores recursos del presupuesto del Ministerio de Educación de la Nación (programas nacionales de alfabetización y de finalización de estudios primarios y secundarios) (...) e impulsó a la formación profesional y capacitación laboral (Ibídem).

Estos cambios producidos a partir del año 2003, dan cuenta de modificaciones en torno a la política pública educativa, diferenciándose de políticas que en décadas de creciente neoliberalismo no consideraban la necesidad de problematizar dicha problemática del acceso y planificar este tipo de programas destinados a garantizar el acceso a la educación; a partir de esta transformación, según estudios realizados se produce un aumento de la matrícula en las escuelas, aspecto que da cuenta de la relación establecida entre educación y trabajo, es decir, una institución escolar que como especificamos en apartados previos, no es garantía de certidumbres respecto a la inserción al mercado de trabajo formal pero que, sin embargo, no puede dejar de reconocerse que quienes no se han insertado en el sistema educativo enfrentan las peores condiciones de existencia y exclusión social. Si bien, en estas discusiones se sostienen postulados respecto a la institución escolar como institución pública garante de inclusión social, se pone en tensión aquel ideal de “garantía de inclusión social”, considerando que la culminación de estudios formales (primario y secundario) está relacionada en términos de acceso, a condicionantes sociales económicos y políticos que resultan –la mayoría de la veces- en la no culminación de los estudios. Por esto, podemos decir que una de las problemáticas principales que enfrenta el sistema educativo, es la de garantizar la accesibilidad al sistema (Levy, 2012) aún más en el caso de jóvenes y adultos, considerando que educación/trabajo/inclusión social implican entre sí, una relación de tipo contradictoria en la que se ponen en juego distintas intencionalidades; con un mercado que reproduce la exclusión de una parte de la población –quienes trabajan de manera informal – que no tiene acceso a la educación formal; en este sentido, más allá de reconocer el carácter público de la educación donde esta debería ser garantía de inclusión social -aspecto por el cual todos pasamos por la escuela- hoy se ponen en tensión estas características que hacen al carácter simbólico y reconocimiento de la educación como “garantía de un futuro” desde el momento en que la escuela y el problema de la desigualdad social, comienzan a formar parte de los debates en torno al acceso y la inclusión social. Fernández Álvarez Uría (1995) en su trabajo “Escuela y subjetividad” refiere la forma en que

la cultura escolar y la cultura de las familias de clase media, incide en las posibilidades y garantías de acceso al sistema por parte de estos sectores, el autor toma como referencia los aportes de sociólogos críticos de la educación y sostiene “la distancia que separa los valores y representaciones dominantes en los centros escolares de los códigos específicos propios de las culturas populares, contribuye a penalizar y excluir a los niños procedentes de clases trabajadoras” (1995:56). En nuestra investigación, observamos que la forma a partir de la cual se concibe a la educación por parte de estas familias y las practicas escolares que hoy defienden propuestas que reconocen la realidad cotidiana del niño y su familia, ha implicado que la escuela no se constituya como el único lugar donde se puede aprender; las practicas socio educativas en organizaciones, comedores, entre otros espacios a nivel barrial ponen en jaque aquellos postulados hegemónicos que re valorizaban el lugar de la institución como lugar del saber absoluto. Si bien el autor reconoce que aquellas “pedagogías innovadoras” en vez de resolver el problema de la desigualdad lo han agravado, recortándose toda práctica educativa –según el autor- a lo creativo sin que el lugar del saber adquiere un lugar central. Nos permitimos disentir en este punto, considerando que otra de las problemáticas que enfrenta el sistema, es la cultura escolar, la cultura de las familias y su estrecha relación con el mal llamado “fracaso escolar”; en este sentido para profundizar en torno a la cultura escolar y prácticas del orden escolar, tomamos los aportes de Silvia Duschatzky (2011) quien sostiene

el aula se ha transformado en un espacio nuevo. En él decena de chicos se hacen presentes sin “prestar” aquella “atención” regular y constante que pretendemos. Sin embargo, la atención no decae. Se da de forma oscilante, lateral, decodificada y enlazada en actitudes desconcertantes, pero los chicos están, están sensibles, están perceptibles y despliegan otro modo de atención (...) así, los docentes más permeables, aquellos que están en condiciones de relacionarse activamente con estas fuerzas, trabajan cazando signos (...) tratando de hacer algo “educativo” en medio del caos permanente” (2011:52)

en esta línea teórica, la autora denomina “lo no escolar” como algo que persiste y se pone en tensión con aquellas representaciones esperadas sobre lo que consideramos de antemano, escolar; lo interesante es la forma en que lo no escolar forma parte de la escuela, poniéndose en juego en prácticas escolares en las que participan niños y adolescentes, en este sentido, observamos que las nuevas propuestas educativas posibilitan la interpelación a la forma en que se piensa y concibe a la escuela por parte de los mismos actores –docentes, alumnos, directivos, familias-. Asimismo, observamos que las diferentes costumbres, valores, lenguajes y pensamientos que se ponen en juego en las escuelas son parte de múltiples experiencias y de la realidad cotidiana de estos niños y familias, experiencias y aspectos que previamente la escuela no había considerado, y que ponen en juego lo no esperado. Un ejemplo que visibilizamos es el abordaje de la interculturalidad en las escuelas, frente a poblaciones que provienen de otros países, donde profesionales de los equipos observan situaciones de enfrentamiento o discriminación entre los niños, lo que implica el trabajar en acercamiento a la trama cotidiana, a aspectos que hacen a costumbres, prácticas y lenguajes que se presentan como algo desconocido para docentes, niños y profesionales, impactando en las prácticas pedagógicas e incluso en las relaciones al interior de la comunidad educativa. Asimismo, observamos que en la cultura escolar y en las prácticas escolares se constituye como una problemática a abordar, las capacidades y/o posibilidades de incluir en las prácticas e intervenciones, “lo no escolar”, sin embargo, estas posibilidades de interpelación de lo escolar esperado, tiene estrecha relación con la forma a partir de la cual se constituye lo “no escolar” en las escuelas “lo no escolar es una enunciación frágil que, en principio, desjerarquiza los elementos de lo real, y por eso es tan apropiable; nombrar desde la negatividad supone como las cosas mueren si se cierran en su modelo ideal” (Ibídem 58).

Pudimos observar prácticas educativas que van más allá de los modelos esperados, abriendo nuevas posibilidades al momento de considerar otros elementos, como pueden ser la cultura y sus representaciones, la cultura juvenil, gustos, valores, que más allá del tiempo y organización de las prácticas escolares

y que introducen en lo escolar experiencias que son puntapié para el análisis de la relación escuela/inclusión educativa/exclusión social; la inserción en el sistema educativo representa para algunos el lugar de apropiación del saber y reconocimiento social, ahora bien, lo que ofrece la escuela, las practicas a partir de las cuales se establece el proceso de enseñanza aprendizaje no se desvincula de la problemática del “fracaso escolar” o “exclusión del sistema educativo” ya que el sentido de pertenencia a dicha institución y la forma a partir de las cuales se organizan practicas implica la forma en que funcionarios, maestros, equipos de la institución, toman para sí lo “no escolar” no reconociendo a este como algo meramente negativo, sino como condiciones que hacen al escenario en que se construyen y orientan las practicas. A modo de ejemplo podemos reconocer la forma en que equipos han trabajado la incorporación del guaraní a prácticas escolares y pedagógicas, donde el objetivo ha sido, no segregar el guaraní sino pensar practicas que incorporen a esta como primera lengua y aportar conocimientos a los niños en torno a conocer aquello que traían otros compañeros y que portaba una historia, desconocida para el grupo.

Como parte de nuestra investigación sostenemos que las formas en que se hace presente la heterogeneidad de experiencias en términos de inclusión-exclusión al sistema, esta trascendida por dos variables; la ubicación territorial en la que está inscripta la institución escolar, el carácter histórico que constituye a la conformación territorial y las experiencias cotidianas que dan cuenta de las estrategias de los sujetos, en un entramado de vivencias a partir de las cuales enfrentan sus necesidades. Asimismo, una escuela ubicada en un espacio urbano marginal produce efectos a nivel institucional y colectivo, así como también individual; como dijimos, la interculturalidad⁴⁷ como característica de algunas comunidades en las que se inscriben las escuelas, se constituye como una parte de la trama territorial y ocupación del espacio por parte de distintos grupos sociales, aspecto que interroga a los profesionales de escuelas sobre ¿Cómo

⁴⁷ Esta categoría comienza a enunciarse como parte de la política pública educativa a nivel latinoamericano con objetivos de promover practicas educativas que respondan a la heterogeneidad presente en la población que asiste a las escuelas, considerando la misma como resultado de una realidad social que en contextos desiguales requiere una educación que contenga e incluya aspectos que constituyen a las diferentes culturas.

abordar en las practicas educativas aspectos específicos de distintas culturas, costumbres, modos de organización familiar, lenguaje, etc.? Las relaciones y los vínculos establecidos entre los actores institucionales –directivos, maestros, alumnos, equipos interdisciplinarios- confluyen en características que hacen a un orden social y un orden escolar y por ende, a la organización simbólica en la cual se pone en juego, por un lado el acceso al sistema educativo de grupos desposeídos y por otro lado lo público, es decir, la forma en que se otorga una respuesta a problemáticas heterogéneas.

A partir de de nuestra perspectiva analítica, reconocemos diferencias en torno a una escuela con una ubicación socio espacial “en los márgenes” partiendo de los aportes de Javier Auyero (2012) con características específicas que hacen al territorio, y aquellas escuelas que se encuentran en el casco urbano de la ciudad, donde observamos diferencias en torno a características comunitarias, entre ellas, la interculturalidad, aspectos que hacen a la infraestructura y servicios que resultan en condiciones de posibilidades de acceso al territorio y a la institución escolar, e incluso los servicios con los que cuenta la misma escuela (agua, luz, etc.), por otro lado la presencia –o no- de instituciones públicas como efectores de salud o espacios recreativos que brinden recursos y actividades a la población respondiendo a necesidades específicas, se constituyen como características de la comunidad que dan cuenta de que hoy la escuela en su cotidiano enfrenta una realidad en la cual, debe ajustar sus prácticas e intervenciones a la realidad barrial y características específicas de la población que recibe a diario. En torno a la realidad territorial, el crecimiento de la privatización de escuelas trajo como resultado la construcción de escuelas privadas en barrios periféricos. Frente a esta realidad observamos que algunas familias, ven impedido el acceso a la educación, conformando en algunos casos estrategias a partir de las cuales deben movilizarse a largas distancias de su barrio para que sus hijos accedan al sistema público; a su vez el prestigio que tienen ciertas escuelas en algunos barrios lleva a que esta movilización se realice por parte de las familias por la elección de aquellas escuelas que consideran son mejores en términos de calidad y oferta educativa.

Como parte de nuestro estudio, sostenemos, que la realidad territorial se relaciona con el acceso a la educación e incluso a prácticas escolares que en algunos casos, consideran las características particulares de la población en base al trabajo, organización familiar e interculturalidad “el fracaso escolar, en tanto fenómeno histórico-subjetivo, es complejo; convergen en el múltiples factores en las que cualquier intento de despejar la pobreza como causa, no solo es artificial sino que implica un reduccionismo” (Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, 2001) observamos, que si bien coexisten aspectos estructurales que hacen a la imposibilidad de acceso al sistema o al fracaso escolar, es necesario reconocer la constitución subjetiva de los mismos actores, a partir de lo cual se interpela la misma necesidad de aprender, la relación entre representaciones de ese niño o familia y sus referenciales en términos de identidades, de lo que representa la educación en esa familia, pudiendo re significarse las posibilidades de aprender, los modos de relacionarse, la organización en lo escolar y el lugar que estos sujetos ocupan en el orden social. Lo que queremos decir, es que el fracaso escolar no es responsabilidad de ese niño y su familia, sino que la forma en que se interpela ese carácter jerarquizante ligado al control y orden social en las escuelas -considerando lo “no escolar”- puede poner en jaque los tiempos de aprendizajes prescriptos, las tramas culturales muchas veces invisibilizadas y la comprensión de variables externas al sistema que no por ser externas se desvinculan de prácticas e intervenciones.

Otra de las problemáticas que enfrenta el sistema educativo, considerando estos postulados de accesibilidad, son debates y discusiones en el marco de la política pública educativa, que refieren la mejora en la calidad educativa; en este sentido no queda por fuera de dicha discusión una de las características que asume el sistema de educación pública en nuestro país hace décadas, es decir, la descentralización

el punto de partida de esta transformación estructural se inscribió en la llamada “política de descentralización” que ha signado las reformas de los 90’ en casi toda América Latina. La ley de transferencias (24.049/92) autorizó al poder ejecutivo nacional a transferir los servicios educativos a nivel medio y superior no universitario de la jurisdicción nacional a las provincias (Misuraca, 2013:270)

este se constituye como aspecto prioritario, teniendo en cuenta que incide en las formas de evaluación de calidad educativa. Considerando la educación a nivel latinoamericano, podemos decir, que Argentina es uno de los pocos países que cuenta con un sistema público de educación, pudiendo pensarse a dicha política como una de las pocas políticas de carácter universal, sin embargo, observamos como una de las falencias que este presenta, al carácter descentralizado. Este trae como resultado la desresponsabilización a nivel nacional en detrimento de una responsabilización financiera y académica a las provincias, lo cual queda librado a la voluntad política y gestiones provinciales en materia de educación “desde el discurso político educativo, se postularon atributos tales como la delegación de poderes, desburocratización, participación, fortalecimiento, autonomía, gestión institucional, entre otros” (2013:271) sin embargo, más allá de estos fundamentos de autonomía y reconocimiento de realidades particulares de cada provincia, la fragmentación de la oferta pública y el crecimiento de la privatización del sistema, son algunos de los resultados que trajo consigo la descentralización que posteriormente ponen en discusión otros actores políticos que se diferencian en algún punto, de estos postulados de un modelo neoliberal

en el 2003 y 2006, el gobierno nacional fue sancionando una nueva normativa que pretende asumir y superar la fragmentación heredada de los años 90'. En esta legislación puede reconocerse una de las estrategias de búsqueda de legitimación por parte del Estado Nacional en el ámbito educativo a través de la concertación política entre diferentes sectores, cuyas consecuencias deberían ser objeto de estudio en el contexto de las políticas públicas (Ibídem 271)

Tal como refiere Misuraca (2013) la evaluación de las políticas públicas se constituye como otro punto de análisis, acompañado este de la tan discutida calidad educativa, en este sentido los sistemas de evaluación son parte de reformas educativas a partir de las cuales con dicha evaluación, se pretendía identificar aquellas instituciones que requerían programas focalizados de apoyo educativo. Este sistema de evaluación, con apoyo de organismos internacionales

implicó un control sobre los contenidos básicos, y la adecuación de cada provincia a los principios fundamentales de la Ley Federal⁴⁸ con amplias propuestas neoliberales y un interés por la reducción del gasto público en materia de educación. Es entonces que calidad y evaluación no se desvinculan de un plano a nivel internacional en que organismos como el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional consideran a la educación como mercancía y beneficio, evaluada en términos de eficacia y eficiencia para garantía de aumentar los niveles de capacitación y competencia en el mercado laboral –aspecto por el cual muchos sujetos quedan excluidos del mercado formal ante la falta de títulos o capacitaciones- por eso si bien resulta interesante pensar la calidad y evaluación en relación a las posibilidades de acceso al sistema, la historia da cuenta de que muchas veces recae dicha evaluación en una responsabilización de docentes, directivos, etc. respecto a los resultados de la calidad y oferta educativa (Misuraca, 2013).

Observamos entonces que el carácter descentralizado, acompañado de sistemas de evaluación de calidad sostenidos en fundamentos de organismos internacionales no puede desvincularse del acceso al sistema, y reconocimiento de la realidad local en que se inscriben problemáticas, como dijimos estas problemáticas y las intervenciones dialogan en medio de tensiones que constituyen distintas intencionalidades. En nuestra investigación centrada en las estrategias dadas en el campo educativo desde un enfoque de derechos, observamos una amplia cantidad de provincias, en la cuales, no se lleva a cabo la implementación de una política pública orientada a dicho enfoque derechos, ya que en la organización del sistema de algunas provincias, no se encuentran siquiera conformados equipos de orientación escolar, siendo responsabilidad de docentes y directivos trabajar en la restitución de derechos frente a situaciones de vulneración. Inclusive al no haberse conformado organismos competentes en materia de Niñez y Adolescencia –como los servicios locales, secretarías, etc.-

⁴⁸ Implementación de de una reforma de carácter integral. Ampliación de la obligatoriedad de la educación básica en el marco de la instrumentación de un proceso de descentralización de la educación básica. Implementación de programas de intervención y acompañamiento con acciones dirigidas a escuelas más desfavorecidas en términos de recursos (recursos pedagógicos, útiles escolares, becas) sostenidas estas acciones en estrategias focalizadas. (Tedesco,2015)

queda librado a la organización y esfuerzos particulares de los actores de cada escuela toda intervención, donde al no contarse con equipos, profesionales y herramientas al momento de enfrentar situaciones, se otorgan respuestas recortadas a lo asistencial.

Vinculamos estos procesos a las múltiples formas a partir de las cuales la desigualdad en términos de acceso al derecho a la educación puede, en una hipótesis, profundizar el nivel de desigualdad social; con esto queremos decir que las características que asume la calidad educativa en términos de accesibilidad al sistema podría traer resultados diferentes en el marco de la política pública educativa según los principios en los que se funde aquella idea de calidad educativa. Si se piensa a la educación en términos mercantiles, es decir la educación como mercancía o beneficio, la forma a partir de la cual se implementen programas o políticas destinadas a la educación sostendrán el necesario fortalecimiento de eficacia, eficiencia que partirían de reconocer una intervención no ligada a una centralidad del estado en materia educativa, sino a una centralidad de un mercado, donde la respuesta a los problemas educativos se sostendría en una planificación de estrategias políticas y económicas donde en la descentralización del sistema y privatización de las escuelas reduzcan el problema educativo a una cuestión de inversión para el desarrollo. Si en discursos políticos se liga la educación a la necesidad de aumento de inversión en la misma para enfrentar problemas como la inseguridad por ejemplo, deberíamos preguntarnos de que se habla cuando se habla de educación, porque si esta se liga a una idea de ascenso social y acumulación de beneficios la educación re afirmaría modelos de exclusión y desigualdad a nivel social, con una educación que se reduce a mecanismos de control y legitimación de un orden social en el cual las brechas de desigualdad no se reducen y los sujetos no se insertan al mercado laboral formal en igualdad de condiciones, incluso el acceso a la educación como vimos, es heterogéneo según aspectos que hacen a lo local, a la realidad territorial y a la cotidianeidad de las familias. Observamos que la burocratización y administración creciente de la educación no se desvincula de un régimen asistencial en el que se han sostenido históricamente las políticas públicas educativas, donde se naturaliza

en algún punto problemáticas que constituyen a la cuestión social, es en este sentido que la inclusión educativa, el enfrentamiento a un sistema educativo fragmentado, re valoriza el carácter público de dicha institución escolar y la necesidad de brindar una respuesta a estas problemáticas desde una perspectiva de derechos, donde no podemos dejar de reconocer el protagonismo de distintos actores políticos, a partir de los cuales se incluyen en la agenda pública del Estado discusiones en torno al presupuesto educativo, el salario de docentes y trabajadores de la educación, y la re valorización de la educación como derecho y acceso universal.

Como dijimos en apartados previos la heterogeneidad presente en la estructura social se manifiesta en la realidad educativa, en este sentido algunas investigaciones abordan los definidos “conflictos en las escuelas” considerando al conflicto como inherente a la condición política y la forma en que se enfrentan disenso-consenso

supone la posibilidad de acuerdo en el disenso y juega un rol integrativo (...) en la democracia actual, cumple un rol estratégico cuando junto a la existencia de proyectos alternativos, se comparte una lealtad común hacia los principios democráticos, al tiempo y, al mismo tiempo, se disiente acerca de su interpretación. El consenso es tan necesario como el disenso

Tomamos estos abordajes del conflicto para considerar las múltiples formas a partir de las cuales aquello considerado “conflicto” en las escuelas, constituye las nuevas representaciones respecto a la forma en que se concibe a los problemas en el orden escolar. Se reconocen entonces desde esta lógica, conflictos que salen a la luz en el ámbito escolar y son negociados por los mismos actores, conflictos que van desde agresiones físicas y verbales, salidas de la escuela sin autorización, problemas de aprendizaje que dificultan el abordaje y practicas escolares de maestros que se enfrentan en el cotidiano escolar en cursos avanzados a niños y/o adolescentes que no saben leer ni escribir. Por otro lado, el aumento de la participación política con la conformación de centros de estudiantes reconoce algo nuevo en la escuela, a esta ultima cómo espacio de reclamo y acceso a derechos poniéndose en jaque significaciones respecto a los

estudiantes y su vínculo con las autoridades a nivel escolar, a este conjunto de aspectos se los define como conflictos específicos del orden escolar. A partir de estas características enunciadas en investigaciones, reconocemos situaciones que irrumpen la escena escolar y una escuela que reconoce nuevas alternativas o capacidades de disentir o negociar con los mismos actores, sin embargo, se ponen en juego distintas intencionalidades y subjetividades, por un lado de niños y jóvenes que consideran se los describe de manera peyorativa por parte de docentes o autoridades, directivos que tratan de frenar conflictos a partir de diálogos con niños, jóvenes y sus familias, y maestros que en algún punto, continúan esperando aquel ideal de alumno pero que además se enfrentan a la realidad de unir a su práctica pedagógica aspectos que incluyen situaciones conflictivas. La investigación realizada, denota que en algunas escuelas, la experiencia del conflicto resulta en nuevas alternativas de escucha y negociación, pero que en otras se reduce al desacuerdo, queriendo sostenerse el formato escolar tradicional ligado al control y disciplinamiento. En relación a estos postulados, observamos que en el sistema educativo se ponen en juego distintas relaciones que son nada más y nada menos, relaciones de poder; es decir los directivos presentan cierta autoridad frente a los docentes a los equipos y a los educandos asumiendo el lugar de la dirección y orientación frente a problemáticas que pueden afectar el orden escolar, las conductas esperadas podemos decir, por parte de educandos e incluso de sus familias. En cambio los docentes representan una autoridad en principio, en el espacio del aula, contando con una disposición del espacio en que este, frente a los educandos representa el espacio del saber y el poder, pudiendo evaluar a los mismos a partir de calificaciones e incluso categorizaciones de alumno (aprobado, sobresaliente, desaprobado, etc.). Los educandos en el juego de poder, y de las jerarquías que se ponen en juego en este espacio relacional, ocuparían el último lugar, siendo quienes se apropian de esos saberes según sus “conocimientos” o “capacidades”; si bien estas relaciones dan cuenta de un poder jerarquizado en el orden escolar, con roles y funciones establecidas, observamos una transformación en estas relaciones de poder, en primer lugar reconociendo que se ponen en juego nuevas intencionalidades, por

un lado los educandos comienzan a ocupar un lugar distinto en la escena escolar, participando activamente por ejemplo, en la conformación de los centros de estudiantes, contando entonces con una organización propia que si bien se da en el marco de la institución escolar, carga de poder a estos actores posibilitando poner en cuestión aspectos que van desde la infraestructura escolar y contenidos curriculares hasta problemáticas inscriptas a nivel barrial, esto podemos observarlo en escuelas donde mediante la organización de centros de estudiantes se ha logrado el acceso a servicios comunitarios como transporte público, así como también a otros servicios. Por otro lado, el juego de poder frente a la autoridad de un maestro asume nuevas significaciones, a partir de la cual aquel maestro considerado lugar centralizado del saber, hoy se enfrenta a nuevos conocimientos que portan los mismos niños y/o adolescentes, quienes reconocen el saber en otros ámbitos de su cotidianeidad a partir de sus propias experiencias de trabajo, organización familiar, así como también en el acceso a nuevas tecnologías, incluso como dijimos anteriormente hoy día la escuela se percibe como lugar de apropiación del saber por parte de los sujetos, pero ese saber se juega en negociaciones y en el lugar que asume lo político en las escuelas. Por último, si bien la dirección continua siendo aquel lugar ligado a mantener el orden y control, observamos que el directivo ya no posee total autonomía en la toma de decisiones, incluso tiene intercambios con otros actores a nivel institucional como profesionales del equipo de orientación escolar o en el total del sistema educativo, con inspectores que orientan y supervisan las decisiones a tomar frente a problemáticas educativas, incluso el director ya no estrictamente es docente o tiene una formación en educación, sino que la prevalencia de trabajadores sociales por ejemplo, ocupando esta función, da cuenta del nuevo lugar que este puede asumir en dicha institución. A partir de las transformaciones generadas en las escuelas, observamos transformaciones en torno a las relaciones de poder que ponen en jaque aquellos lugares considerados previamente de autoridad absoluta y una jerarquización de funciones que pensaba a la escuela como lugar de control y orden social, con funciones disciplinantes y disciplinadoras. Es a partir de dichas transformaciones que se mencionan los definidos como “nuevos

conflictos en el ámbito escolar” los cuales no se desvinculan del cambio en la representación de niño, de maestro e incluso de directivos, ya que la circulación del poder se da de una manera relacional donde se redefinen pociões, posibilidades de negociación y acuerdos entre los distintos actores, propiciando una mayor circulación del poder.

Tomando este conjunto de aspectos concluimos que existen nuevas condiciones que constituyen a lo “no escolar” a partir de experiencias que se juegan en el dentro y fuera institucional, conviviendo estas condiciones con una variable histórica que hace a los principios en los cuales se fundó la educación pública en nuestro país, resultando en dicho campo en transformaciones en prácticas escolares pero también en una política pública que reconoce problemáticas que hoy día enfrentan los actores que conforman las instituciones escolares; demandando abordajes e intervenciones que reconocen el carácter pedagógico de dicha institución sin desvincular este último de la realidad social y comunitaria en la que los sujetos de la educación están inmersos. Si bien en este último punto participan a partir de prácticas e intervenciones inspectores, directivos y docentes, observamos que en el marco de los Equipos de Orientación Escolar y las estrategias implementadas por parte de los profesionales que lo conforman, se manifiesta el lugar que asume la escuela en lo social y su función social ligada a la inclusión; esto habilita interrogarnos respecto a las estrategias de intervención de los/las trabajadores sociales en dichos equipos interdisciplinarios las demandas que a estos se les presentan y las múltiples formas a partir de las cuales la profesión responde a dichas problemáticas, pudiendo generar aportes a dicho campo desde características propias que hacen a la intervención profesional en un marco relacional a nivel institucional.

IV. 3 Demandas planteadas a los Equipos de Orientación Escolar

Una vez presentadas las problemáticas que trascienden al campo educativo, enfocamos el análisis en las demandas que se presentan a diario a los trabajadores sociales, en el marco de los Equipos de Orientación Escolar. A partir

de lo recabado en nuestra investigación, consideramos pertinente establecer en primera medida una diferencia entre lo considerado una necesidad y aquello que se constituye como una demanda. Partimos de dicha diferenciación ya que consideramos a la intervención profesional en tanto campo problemático (Rozas, 2000) es decir, un escenario en el que se relacionan los sujetos, sus prácticas cotidianas y las trayectorias que estos recorren. La comprensión de dicho escenario social a partir del acercamiento a las particularidades manifiestas en el escenario micro social y en las practicas de los sujetos, reconoce como expresión de la cuestión social a la relación establecida entre el sujeto y la necesidad, en este sentido el concepto de necesidad no se reduce a la escasez o ausencia de algo en específico, sino que tiene estrecha relación con los derechos a los que deberían acceder el conjunto de los ciudadanos. Margarita Rozas (2000) a partir de estos postulados refiere que la reducción de la necesidad a aspectos meramente materiales, resulta en el no reconocimiento de su carácter universal, como derecho social; como especificamos en capítulos previos, en contextos neoliberales la necesidad se reduce al poder adquisitivo y capacidad de consumo, el mercado adquiere un lugar central y la ficción de ciudadano es remplazada por la de consumidor, aspectos que tiende a fragmentar la cuestión social y con ello a naturalizar la necesidad, considerando que quien tiene más poder adquisitivo y capacidades para competir en el mercado enfrentaría menos riesgos a nivel social. Sostenemos entonces, que las demandas se organizan en correspondencia con una necesidad de crecimiento de mercado y desarrollo. Siguiendo esta línea propuesta por la autora, podemos decir que, la necesidad y la demanda se diferencian en términos del carácter de derechos, la necesidad da cuenta de la escasez o falta de algo cuando la demanda reconocería detrás de esa necesidad, la prevalencia de un derecho vulnerado, a partir de una intervención que implique el reconocimiento de la relación entre sujeto y necesidad, y las estrategias que se dan en lo cotidiano dichos sujetos para enfrentamiento a esas necesidades según vivencias, historias y trayectorias en el escenario social.

En relación a las entrevistas realizadas, se reconocen por parte de los entrevistados, una serie de problemáticas que trascienden el campo, en este

sentido podemos decir que estos no refieren demandas sino problemas o necesidades. Si bien la mayoría de las problemáticas refieren al ausentismo y asistencia a clases, se reconoce la relación entre el ausentismo como una problemática que resulta de otras problemáticas, en este sentido refieren algunas de las causas que llevan al ausentismo y que deben abordarse en los Equipos de Orientación Escolar, sin embargo, prevalecen diferencias en la forma en que se reconoce y redefine dicha demanda,

“Yo tenía una inspectora que para poner un pibe como desertor tenias que dar vuelta todo, a mi me lo planteó “para sacarlo de lista, quiero que agoten todo” que llamen, que hayan ido al domicilio al menos 5 veces, que hayan ido al trabajo de los padres, que hayan podido relevar. Se puede garantizar la escolarización, y no es sola una cuestión del trabajo social, es también la detección temprana del docente, empezamos a implementar un cuaderno que tenía que ver con el ausentismo, donde todas las semanas yo lo tenía que revisar, y cada docente ahí escribía cuando un pibe faltaba, que pasaba y cuanto faltó. Yo miraba el cuaderno, iba a después le hacia una devolución de lo que paso (fui a la casa no salió nadie, está enfermo, se enfermo la mama) Muchas veces los chicos se quedaban dormidos y no venían, por eso una de las osas que se me empezó a ocurrir de los que vivían cerca y venían juntos con los hermanitos en particular que los compañeros que vivían cerca los pasen a buscar, en algunos casos funciono en otros no, y tenía que ver también con que el compañero también pudiera ser activo, que puede hacer algo con los compañeros, una cuestión de compañerismo y de paso se trabajaban otros valores, que quizás no están como retomados y no hace falta una clase de la solidaridad no tiene que ver con eso, sino con los casos que hay y como lo trabajas con los pibes para que esa solidaridad se pueda dar. Una de las cosas que yo veía es que el pibe se veía reflejado en adulto, el copiaba lo que hacia el adulto” (OS, Escuela Lanús)

Tomando este fragmento de entrevista observamos que la orientadora social reconoce como una problemática principal al ausentismo, pero no recorta dicha problemática al Trabajo Social, sino que la reconoce como demanda que enfrenta la comunidad educativa en su conjunto, y que debe responderse a la misma a partir de un trabajo interdisciplinario organizando practicas con docentes, como se especifica, que garanticen el acompañamiento y seguimiento de las situaciones. A su vez, reconoce en esa problemática, aquella relación entre trayectorias o vivencias de los sujetos en el ámbito de lo cotidiano y aspectos que hacen a la organización familiar, y ve en estos aspectos posibilidades de trabajo en dichas prácticas, como el sentido de pertenencia a la escuela y los lazos

solidarios a nivel comunitario entre los mismos niños. Observamos que no se reduce entonces al ausentismo a la asistencia a clases o a una necesidad estrictamente material recortada a necesidades básicas, sino que se incluyen en dicha demanda otros aspectos que constituyen a la realidad de las familias, que implican nuevas formas de aproximación en la intervención. Tal como refiere Carballada (2002) la dirección de la intervención en lo social se relaciona con la recuperación de aquello que se perdió, es decir, aquello que construyó identidad y sociabilidad, por ejemplo la idea de educación y asistencia a la escuela como garantía de futuro, e incluso de ciudadanía, ya no representa –al conjunto- ese espacio la institución escolar, más allá de reconocerse a este como espacio de apropiación del saber. Desde esta perspectiva analítica, la intervención requiere de dos aspectos, un mayor conocimiento del contexto, de la realidad local y una revisión al interior de los equipos de trabajo, es decir, una serie de acuerdos y negociaciones a partir de los cuales se establecen líneas de trabajo en relación a como se concibe por ejemplo al ausentismo y como se constituye al sujeto de la intervención,

“No es algo en sí mismo el tema de las inasistencias, me parece que a partir del tema de las inasistencias es como la excusa para comenzar a trabajar otras cosas con ese chico, con la familia. Me parece que también empezar a desarrollar una cuestión más de seguimiento, no una cuestión tan individual de orientador social ante las problemáticas, sino empezar a ver cuestiones más comunitarias o de problemáticas más comunitarias en relación a lo que les está pasando a los pibes. Una de las cosas que yo empecé a ver y charlar con los docentes en relación a las inasistencias era con la cuestión de las enfermedades, en la comunidad en la que yo estaba había mucho problema con el tema odontológico de los pibes, mucho problema, chicos que había que llamar dos por tres para que los vengan a buscar por dolor de muelas, chicos con muy pocas piezas dentales muy chiquitos, como cuestiones que eran muy importantes para empezar a trabajar. A partir de eso una cosa que pensé a pensar y las hable con el EOE era empezar a trabajar cuestiones de prevención adentro de la escuela pero no solamente desde el aula” (OS, Escuela de Lanús)

Observamos, se considera al ausentismo como una problemática que deviene de otro conjunto de aspectos que no se recortan a la esfera institucional, y que en reconocimiento de la esfera de lo local implica considerar aquellos aspectos históricos y sociales de un escenario, en el cual los sujetos despliegan a diario sus prácticas; sin caer como refiere Nora Aquín (2001) en “los clasificatorios

estigmatizantes” que se reducen a pensar al sujeto de la intervención y sus necesidades, desde la carencia de o desde una impronta negativa. Sin embargo, estas tendencias pueden reemplazarse por acciones que por un lado reconozcan demandas que dan cuenta de derechos vulnerados y a su vez intereses de sujetos - actores colectivos a nivel local- como por ejemplo, el derecho a la salud y la creciente realidad de enfermedades en el ámbito de lo local, desde una intervención que hace visibles demandas al reconocer carácter público de una institución escolar, que en articulación con otras instituciones a nivel barrial, construye intervenciones para conquista de derechos y reconocimiento de responsabilidades a nivel local.

Observamos que las intervenciones y las demandas están relacionadas con los escenarios específicos de intervención, es decir, la naturalización de problemáticas sociales con sesgos de un neoliberalismo que se sostiene en la lógica de la culpabilización de los sujetos por su situación, resulta en algunos casos en intervenciones que no reconocen desigualdades mas allá de su naturalización y proponen en algún punto practicas, que como refiere Nora Aquín (2001) son “tendientes a aumentar la productividad de los pobres”, que tal como refiere la autora, retornan a problemas morales, psicologización de la cuestión social y responsabilización individual, esta se constituye como otra forma de concebir a las demandas que presentan los sujetos, en este caso el ausentismo

“Tenemos una familia que es ausentista, son 4 o 5 chicos, se quedan dormidos, son chicos que nos cansamos de ir a la casa, la TS va como si fuera de la familia ya, llegas y los encontras sentados en la casa tomando mate, están a dos cuadras ¿qué les pasa que les cuesta tanto venir a la escuela? Acá les damos todo, zapatillas, le hemos conseguido ropa, todo lo externo que pudimos conseguirle lo conseguimos, entonces ¿qué es lo que está pasando con esa familia? Muchas veces lo hablamos con el EOE. Hemos pasado por todas las etapas, de fatiga, de acompañamiento, hasta de amenazas, mira les hemos dicho que íbamos a hacer la denuncia... todo sigue igual, la escuela no ocupa un lugar importante, muchos de ellos llegaron a ser adultos sin pasar por una escuela y nos cuesta mucho. Va la maestra comunitaria, va la social y no alcanza y los padres juran y perjuran que los van a mandar, padres y madres se echan culpas entre ellos, prometen y no lo pueden sostener” (Directora/trabajadora social, Escuela La Plata)

A partir de lo relevado observamos dos cuestiones, por un lado la problemática del ausentismo ligada de manera causal a aspectos que hacen a la

organización de las familias, asimismo, en esta organización comienza a aparecer el lugar del trabajo como eje estructurante, además de una atribución que parte de conyugar problemáticas de la familia con problemas de orden moral,

“Muchas desorganización familiar, a ver (...) entendido esto, hay muchas de las familias que no trabajan, el principio del trabajo no está, los chicos no tienen rutinas, no hay horarios para comer, cuando comen en la escuela, no hay horarios para estar en casa, para compartir en familia, todo es una eterna vacación y esto repercute en el ámbito escolar que tiene cierta disciplina, hay un horario para un recreo, un tiempo para aprender, tienen que tener ciertas comodidades para aprender, tranquilidad, escucha, estar sentados –o no- hay como ciertos condicionantes que hacen posible que el alumno aprenda. Hay familias que están muy desorganizadas en su vida, y uno termina aconsejándolas a veces u orientándolas para que a ver puedan organizarse, que todos los días cuando el niño sale para la escuela vos le des el cuadernito, hables con el de cómo se siente en la escuela, que aprendió que no aprendió, sin mirar la tele. Pero que eso sea todos los días, empezando a ordenarlos, y eso implica que muchas veces vienen a la escuela sin guardapolvos, sin cuaderno y al guardapolvo lo tenían. Que vengan a la escuela 20 minutos más tarde sin mochila. De paseo vienen a la escuela, no vienen con una actitud de aprender, y en eso si hay responsabilidad de los adultos, hay que enseñarles algunas cuestiones de organización básica insisto, algunas cuestiones básicas que sirven para aprender” (Directivo/ trabajadora social Escuela La Plata)

Alfredo Carballeda (2002) sostiene que resulta cada vez más dificultoso aprehender lo social, aspecto al que se enfrenta la intervención profesional en el cotidiano. Para el autor resulta pertinente llevar a cabo una aproximación micro social a partir de ajustar categorías de análisis, en las que entran por ejemplo, la familia y el trabajo, asumiendo estas, características específicas según cada escenario y los actores que lo constituyen. El impacto de lo social en los subjetivo y singular de cada sujeto solo puede develarse -según el autor- dejando de lado leyes universales y revisando la propia intervención y su aproximación a la cotidianeidad de los sujetos; Carballeda (2002) refiere “el sostenimiento económico se transforma también en un motivo de incertidumbre que impacta en diferentes dimensiones del padecimiento subjetivo (...) la visión del trabajo como espacio idóneo y sostenedor de la identidad y como constructor de espacios de socialización, marca en forma determinante gran parte del siglo XX” (2002:45) como dijimos anteriormente, la intervención en lo social se relaciona con la recuperación de aquello que se perdió, la pérdida de aquel espacio del trabajo por ejemplo, como constructor de identidad y sociabilidad. La entrevistada resalta la

idea de que para algunas familias, ante la situación de desocupación o desempleo, “todo es una eterna vacación” y que esto conlleva en si a la desorganización de la familia en términos de horarios, responsabilidades y cumplimiento de tareas interpelando, según la entrevistada su práctica y la del resto de los profesionales del Equipo de Orientación Escolar, considerado que la escuela “ya no representa un lugar importante” para estas familias. En este sentido, observamos que la ruptura del lazo social, y pérdida de las ficciones que hacían posible al mismo, como por ejemplo la de ciudadanía, e incluso la de trabajo como espacio socializador, irrumpen en las intervenciones, en primera medida por ser una profesión que como dice Aquín (2003) ocupa un lugar central en el campo de la ciudadanía. Sostenemos que los procesos de descuidadización o construcción ciudadana dados a partir de las intervenciones se vinculan a la pérdida del lazo y fragmentación creciente, es decir, en el reconocimiento de lo público, y de “aquello que se perdió”

La perspectiva de la ciudadanía para el Trabajo Social tiene como núcleo dentro de su formulación, la recuperación no solo de la noción, sino de la práctica de ciudadanía, como derechos y responsabilidades, como factor de integración social, de respeto por las diferencias (...) de re consideración posible de la conflictiva relación entre igualdad, libertad y diferencia (2003:75)

A partir de lo relevado en entrevista, observamos que los profesionales de los equipos, presentan incertidumbres en su práctica frente a estas familias con las que mencionan “creen haber agotado todas sus posibilidades” según entrevistada de “ir a buscarlos” y entregar recursos y materiales escolares, sin embargo, en dicho fragmento de entrevista la intervención pareciera situarse en dos líneas, por un lado la asistencial desplazándose a partir de estas, como dice la autora dos aspectos, la lógica de derechos sociales a la lógica de deberes morales sobre los sujetos que representan el lugar de “beneficiarios o carenciados” , tal como refiere Aquín (2001) considerados “incapaces o deficientes para enfrentar la vida”. Estos aspectos que constituyen a una intervención con un carácter mayormente conservador y tecnocrático considera al sujeto desde un lugar pasivo, como si solo pudiese recibir la ayuda, sin quedar esta concepción de

sujeto por fuera de los dispositivos institucionales, como refirió la entrevistada las visitas domiciliarias recurrentes. Si consideramos este conjunto de aspectos la intervención se direcciona en la relación establecida entre esos equipos que concurren a visitar a las familias, y estas familias con las características particulares que presenta, donde el objetivo de orden social y control puede entreverse en aquella idea de “están muy desorganizados y hay que ayudarlos a organizarse”. Sin embargo, esta organización no parece ligarse a una idea de construcción de espacios públicos integradores de diferencias a partir de acciones colectivas, sino que refieren a la órbita privada, con prácticas que basadas en la moralización y control social; propio de un Estado que históricamente emplea a la profesión para armonizar relaciones sociales en contextos de conflictividad creciente.

Observamos que la definición de demandas, construidas a partir de una aproximación al escenario de lo local no debe reducirse a una práctica que responsabiliza individualmente al sujeto por su situación, sino que debería reconocer detrás de estas necesidades básicas que hacen a las condiciones de vida de los sujetos, una demanda que da cuenta de un derecho vulnerado. Asimismo, la forma en que se conciben las demandas implica una relación con la perspectiva de ciudadanía en trabajo social, reconociendo que las intervenciones realizadas en el campo de lo público, en detrimento de trabajar en la conquista de derechos, parte de considerar a la intervención y los aportes que esta puede generar, siendo el trabajador social un actor más que hace visible políticas, programas y proyectos a partir de un trabajo en articulación con otras organizaciones e instituciones a nivel local. Estos procesos, enfrentan la tarea meramente asistencial frente a las demandas presentes, pudiendo proponerse en conjunto con otros actores sociales la reivindicación de derechos, interpelando incluso los propios dispositivos institucionales presentes en sus equipos de trabajo, como por ejemplo aquellas ideas de trabajo y familia o técnicas a ser implementadas como una visita a domicilio, partiendo de una interpelación a la condición de beneficiario del sujeto en una mayor aproximación a la cotidianidad. En la intervención, estos aspectos imprimen la posibilidad de hacer visibles

recursos y herramientas a nivel local, rescatando trayectorias del sujeto y de las mismas familias; reformulando una práctica y sus objetivos orientada no a un sujeto particular sino a una población y al escenario en que se inscribe la intervención.

IV.4 Re configuración de las demandas

Las trabajadoras sociales entrevistadas, reconocen un conjunto de transformaciones que se han dado en relación a las demandas que recibe a diario el Equipo de Orientación Escolar. Si bien las profesionales mencionan cambios en términos de demandas, utilizamos en la presente investigación, el concepto de re configuración, considerando la forma en que se reconfigura la relación entre Estado y sociedad civil, trayendo consigo un impacto en las políticas públicas y el lugar que asumen actores sociales en la esfera de lo público. Como especificamos anteriormente el neoliberalismo y concentración del capital lleva a la fragmentación del lazo con una idea de consumo que trasciende la cotidianeidad de los sujetos tomando importancia la lógica del riesgo a la exclusión y con ello lo privado se constituye como el lugar para dar respuesta a demandas específicas. Tal como refiere Agnes Heller (1977) es el ámbito cotidiano aquel espacio en que se objetiva un determinado orden social, sujetos que producen para sí mismos, compartiendo significaciones relacionadas con el lugar que ocupa ese sujeto en el proceso productivo; a partir de esta perspectiva analítica, entendemos a la intervención vinculada a estos procesos de transformación de lo cotidiano, a partir de lo cual la misma se resignifica en esta aproximación a los sujetos y sus necesidades, pero también al conjunto de demandas, y múltiples dimensiones que hacen a lo social.

Prosiguiendo con el análisis, los entrevistados reconocen que la demanda de ausentismo se relaciona con aspectos que constituyen a la organización de las familias, pero además se presentan otras demandas en las que deviene esta problemática, que según lo enunciado requieren mayores niveles de complejización y nuevas herramientas al momento de enfrentarlas, observamos

que la interdisciplina se considera por parte de estas profesionales como una de las fortalezas con la que cuentan estos equipos, en la distribución de roles y conocimientos aportados por cada disciplina al momento de construir estrategias. Sin embargo se manifiesta como un obstáculo, la insuficiencia de herramientas para otorgar respuestas a nuevas demandas, cuando hablamos de herramientas nos referimos a capacitaciones y competencias en relación a procedimientos a desarrollar en el ámbito escolar frente a situaciones de violencia familiar, abuso, negligencia y abandono en la niñez, trabajo infantil, entre otras,

“Empecé a ver cuestiones de violencia como muy importantes, o sea, tanto al interior de las familias como también algunos episodios en la escuela, que muchas veces tenían que ver con la discriminación, con cargar al otro, había mucha rivalidad con los chicos que vivían en un barrio y otro, muchas veces era porque vos vivís en la Fana y son todos chorros, una cuestión más sectorizada y territorial. Y después cuestiones físicas, mucha gente que era proveniente de otros países, hubo que laburar muchísimo el tema de aceptar al otro con otras características, de otro país, mucha gente proveniente de Paraguay, Perú. Entonces bueno también con algunas docentes empezamos a trabajar más cuestiones de la vida cotidiana, con pibes que venían de otro lugar, la cuestión del lenguaje. Muchos chicos que hablaban guaraní y no se les entendía mucho desde los docentes, no era segregar el guaraní sino como poder traer esta primer lengua por otra segunda lengua, y como los compañeros también podían aprender de eso que otra persona traía de otro lugar y era desconocido para los chicos” (OS, Escuela de Lanús)

Observamos, que aparecen con fuerza aspectos que constituyen a dimensiones de lo cotidiano, dando cuenta de un aumento de la fragmentación social y ruptura de lazos en un territorio donde la conflictividad se constituye como una característica principal en lo comunitario, aspecto que no queda por fuera de la competencia e individualismos que instaura el consumo, el ciudadano entendido como consumidor responsable de mejorar su calidad de vida, acompañado esto de la ruptura de lazos en lo comunitario sostenido en la idea de “sálvese quien pueda”. Esto trae como resultado modificaciones el sentido de pertenencia al espacio y construcción identitaria, que tal como refiere Wacquant (2007) recae en un estigma territorial en algunos barrios y sus residentes con prejuicios sobre minorías etno raciales e inmigrantes. Observamos que el barrio se constituye como lugar de competencia y conflicto con estrategias de distanciamiento –como refiere la entrevistada “porque vos vivís en”- que terminan con solidaridades

locales. Por ende, la intervención no se disocia de las características de lo local y territorial, siendo el conflicto una de las características que pueden prevalecer, poniéndose en juego dos aspectos, por un lado como dice Cardarelli (2000) una lógica asistencial por la cual el Estado comienza a responder a estas características heterogéneas de la comunidad, un ejemplo son los programas que en escuelas comienza a mencionar el necesario abordaje intercultural, el reconocimiento de otras culturas, etc. y por otro lado el lugar que comienzan a ocupar los sujetos en las políticas implementadas, que como dice la autora son políticas orientadas a fortalecer la sociedad civil, pero que como observamos, conviven en continua relación con el mercado. Sin embargo, observamos, una sociedad civil que en la intervención puede proponerse recomponer esos lazos sociales que enfrenten rupturas en contextos de fragmentación –como dice la entrevistada practicas orientadas a la inclusión- reforzando acciones e identidades colectivas que generen una ruptura con aquellas practicas que resultan en violencia y discriminación.

Sostenemos que las demandas enfrentan cambios, y esto conlleva a reconfigurar las intervenciones, donde comunidad e intervención dialogan, siendo que en la inscripción territorial de un barrio específico se fundan aquellas solidaridades locales y movilizaciones colectivas (Merklen, 2005). La comunidad brinda soporte a dichas acciones colectivas, ya que más allá de estas características heterogéneas que pueden hacer a su carácter de conflictividad, presenta para los sujetos un espacio de construcción identitaria, sentido de pertenencia y por ende como dice el autor, experiencias, valores, tradiciones y problemas compartidos.

“Tenemos problemas de desajuste de conducta en algunos alumnos, este líder negativo influye en el resto de los compañeros, insulta a la maestra, hablamos con la madre y no hizo nada. La maestra tiene miedo de que pueda agredirla. Este alumno pelea al resto de los compañeros y promueve acciones violentas. Porque un alumno que tiene problemas es porque atrás hay un grave problema familiar, entonces si bien nosotros podemos trabajar con el chico, la familia diremos propiamente dicha, por eso recurrimos a los servicios locales que nos ayudan. Nosotros trabajamos el niño con su familia. Como los problemas están entre los parientes entre los integrantes de una familia, ahí nosotros no podemos mediar para interceder sobre los problemas en sí de esos miembros, pero si con la familia para que se pueda mejorar el problema de los chicos, entonces si es

necesario se adecuan estrategias para que la familia se concientice y nos pueda ayudar para favorecer al chico” (OS, Escuela La Plata)

A partir de lo referido por la entrevistada podemos observar que el direccionamiento de las prácticas está vinculado a la forma en que concibe al sujeto de la intervención. En este sentido Cardarelli refiere “todo programa o proyecto social opera sobre la base de una concepción social y políticamente consolidada sobre quienes son “los otros” de una representación de la vida cotidiana de los “diferentes” de sus necesidades y expectativas” (2000:45) para la autora se establece entonces en cada propuesta programática una dimensión discursiva y operacional que incide en la identidad de los sujetos y en las relaciones que estos establecen entre sí. Si bien los análisis de la autora refieren a programas generales de la política social, sus aportes condicen con la forma en que por ejemplo en el ámbito educativo los profesionales participan en la construcción del proyecto institucional educativo donde los postulados establecidos se relacionan con la construcción de las demandas y las propuestas de intervención. En este sentido podemos diferenciar una perspectiva a partir de la cual se enuncia al sujeto de la intervención como niño, de otra que lo reconoce como líder negativo; aspecto a partir el cual se realiza un planteo del problema o construcción de la demanda de manera diferente. En relación a lo mencionado por la entrevista podemos decir, se ve a la “mala conducta” como una problemática que enfrenta en trabajo social en las escuelas, la cual según refiere, requiere un abordaje individual sobre ese niño y su familia, que aparecerían como los responsables de la misma. Ahora bien, ¿será la mala conducta una demanda de intervención del trabajo social? Margarita Rozas (2000) refiere que el momento del diagnóstico en la intervención

es un momento de síntesis del conocimiento que se inicia en la inserción y fundamenta la problemática central que estructura el campo problemático de la intervención. Es una instancia en la que se explicitan los nexos de la cuestión social, relacionada a la satisfacción de necesidades de los sujetos y que permite obtener explicaciones teóricas sobre la realidad particular, posibilitando re orientar los objetivos y una estrategia de intervención profesional (2000:178)

esta mediación entre lo general y lo particular implica un reconocimiento de un otro que es parte de la intervención, por ende, definir como problemática principal la mala conducta de un alumno partiría de una análisis reduccionista en el cual se recortaría la intervención a principios morales y responsabilizantes, claro está en la forma en que “los parientes son los culpables” no sólo se dejan de lado aspectos que hacen a una perspectiva de derechos en la forma en que se concibe al niño, sino que además se categoriza al mismo bajo una figura negativa que reduce un problema de vínculos o relaciones entre pares, a una figura de violencia que en sus formas no refiere a una violencia institucional –entendiendo a esta como la violencia reproducida por profesionales por ejemplo, cuyas intervenciones impactan en la identidad de un niño y su relación y vínculo entre pares dejándolo en un lugar peyorativo en el ámbito institucional- sino que además plantea un tipo de intervención que se desvincula de una propuesta que priorice la voz de ese niño, sus intereses o sus sensaciones en el ámbito cotidiano.

Observamos que estos aspectos dialogan con la inserción de la profesión en el campo de los derechos y la ciudadanía, como dice Aquín (2005) el profesional está comprometido con la constitución del sujeto, cuya constitución ciudadana no está dada previamente sino que es parte de un proceso en construcción. La escuela desde sus inicios es una institución que en su organización se propuso la organización y establecimiento de un orden social que no quedaba en la escuela, sino que reproducía significaciones respecto a ese niño y a esa familia en el cotidiano. El niño, la heterogeneidad, diversidad de sentidos y prácticas se ocultan en intervenciones que pregonan estos principios integradores y ordenadores en las escuelas, esto conlleva a la estigmatización de los niños y sus familias, por ejemplo por sus prácticas e incluso a veces, por su realidad social.

Observamos que las relaciones que se establecen entre los sujetos se construyen y re construyen en la diversidad, a partir de diferentes historias, y realidades que trascienden la institución educativa, la mala conducta considerada una problemática del sujeto y demanda del trabajo social, puede obstaculizar aspectos que hacen a lo pedagógico, en el carácter negativo en que se introduce

al niño sin considerar aspectos que hacen a su cotidianeidad y que en términos de intervención no se reducen a actitudes individuales sino a demandas que reconocen multiplicidad de aspectos que constituyen al derecho a la educación. A su vez observamos la importancia de intervenciones dadas a nivel comunitario en las escuelas, donde la conformación de proyectos y orientación de prácticas incluye a los sujetos no desde un lugar de sujeto problema, sino de participe, con un lugar activo donde en su carácter de niño, profesionales y adultos que conforman una institución pública despliegan un conjunto de acciones que en términos de competencias y responsabilidades pueden interpelar el lugar del niño como sujeto acotado a la aceptación de prácticas meramente disciplinantes, promoviendo en equipos, interrogantes que interpelan sus prácticas a partir de una revisión sobre la concepción de niño y la función social que asume la escuela⁴⁹ buscando nuevas propuestas que no se recortan a una tarea que adjudica los denominados “conflictos en las escuelas” al sujeto y su familia.

“Nunca terminan de asombrarnos, no es el caso del maltrato del abuso, es el caso de tal, cuando vos lo cargas de nombre y apellido la cosa impacta distinto. Pero bueno no tenemos tanto, son pocos casos en relación a la matrícula que trabajamos (220) y no hemos tenido casos muy graves. Si hemos presentado casos al local de nenes que trabajan en la calle, lo presentamos mas como cuestión preventiva y ha sido un punto de enfrentamiento por que el local avala que los chicos trabajen, que no corresponde porque son niños y te dicen bueno pero no tienen recursos, y nosotros decimos bueno que trabaje la madre, pasas y la ves sentada, y las ves cada vez mas descuidadas, más sucias, que la madre trabaje no es algo que el local evalúe. Te entiendo que no tengan documentos, que fueron todos partos domiciliarios, que por eso no cobran la asignación pero es una mujer adulta que decide poner a trabajar a sus hijos, nosotros tenemos muchas madres en esa situación pero sin embargo trabajan ellas” (OS Escuela Primaria La Plata)

En relación a lo referido por la entrevistada, podemos decir que se manifiestan aspectos que constituyen a la intervención profesional y a la forma en que se construye la demanda de intervención, por un lado en relación al grado de

⁴⁹ “La descripción de las demandas institucionales y comunitarias habla del imaginario social instalado respecto al trabajador social como proveedor de bienes y servicios atendiendo a la problemática individual. Posicionarse en este lugar reafirmaría la condición de sujetos sociales carentes en aquellos que demandan algún tipo de intervención profesional (...) si entendemos a la escuela como un ámbito de construcción de derechos, los actores sociales involucrados dejarían de ser carenciados, para convertirse en sujetos de derechos” (Corrosa, N. “El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas” pág. 127, año 2006)

implicancia que se presenta en situaciones de alta complejidad y el impacto que esto trae en torno a las posibilidades de otorgar una respuesta frente a situaciones en las que el equipo se enfrenta a demandas de abuso, maltrato o trabajo infantil. En este sentido la entrevistada reconoce nuevas demandas de intervención que resultan en un necesario trabajo de articulación con organismos de Niñez, en los que reconoce se presentan distintas posturas entre profesionales de los equipos técnicos de infancias y los profesionales de los equipos de orientación escolar, es decir, estos diferentes puntos de vista a partir de los cuales se construyen y definen líneas de intervención denotarían una diferencia en los procedimientos a seguir y estrategias a implementar. Esto se observa en la forma en que se definen problemáticas en cada equipo, por ejemplo, para el Equipo de Orientación Escolar el trabajo infantil se constituye como una problemática que afecta las posibilidades de inclusión del niño y el sostenimiento de la escolaridad; la entrevistada lo manifiesta en términos de un necesario trabajo de prevención frente a dicha problemática. Asimismo, resalta que los profesionales de los equipos de infancia reconocen al trabajo infantil como derecho del niño, es decir, considerando que debería garantizarse dicho trabajo en acompañamiento de estrategias que garanticen que el mismo no imposibilite el desarrollo del niño, el resguardo del mismo y sus derechos. Sin embargo observamos, que la diferencia radicaría, en el vínculo entre los adultos responsables y el niño, es decir, el niño y la familia, una escuela que responsabiliza a los tutores de dicha situación –inclusión del niño en el mercado de trabajo informal- refiriendo “es una mujer adulta que decide poner a trabajar al hijo”. En este sentido podemos referir que estos aspectos se relacionan en primera medida con la intervención del Trabajo Social, la forma en que se construyen demandas y las posibilidades y límites de intervención, considerando como refiere Faleiros (2010) los desafíos de la profesión “en las relaciones dominantes de desigualdad social en el modo de producción capitalista con un Estado de derecho y democracia representativa” (117:2010). El autor reconoce una contradicción entre la perspectiva de emancipación social y las condiciones de explotación, en el marco de un Estado neoliberal y la producción y reproducción de la desigualdad social en el ámbito de lo cotidiano; si bien la desigualdad se

presenta como algo natural y reducido a la responsabilidad de cada individuo – como parte del orden dominante- Faleiros considera además que “se produce la creencia de que es posible romper con esa desigualdad por el esfuerzo propio (...) así la desigualdad parece no estructurante de las relaciones, sino de responsabilidad de individuos o grupos” (2010:119). Resulta pertinente establecer esta diferenciación planteada por el autor, entre la forma en que se mira y definen las demandas, Faleiros manifiesta que es necesario no recortar o simplificar a las demandas como “demandas del capital incorporadas al sujeto” (2010:123) sino reconocer a las mismas como conflictos sociales que se expresan en la cotidianeidad de los sujetos, en sus prácticas, en lo que solicitan, en sus experiencias y estrategias de supervivencia. Se reconocería entonces, una intervención con demandas concretas que se articulan con dispositivos de poder que estructuran practicas cotidianas, y no solo practicas, sino también a los mismos sujetos; tomando estos aportes podemos decir, que si el trabajo infantil se constituye como una demanda de intervención, es decir, si se reconoce como una problemática que requiere una acción por ejemplo preventiva –desde la perspectiva de la entrevistada- esta no puede reducirse a la mera derivación, cuestión que resulta en el cotidiano de las practicas del campo educativo, donde mayormente se considera al trabajo infantil, una problemática que compete a la intervención de los servicios locales de infancia, aspecto que puede resultar en considerar a ese sujeto como responsable de dicha situación sin considerarse a dicha demanda, como menciona Faleiros (2010) en el contexto familiar y de relaciones, sin considerar al sujeto de manera aislada.

Tomando estos aportes reconocemos como necesario, no reducir la intervención al plano ideológico –valores, representaciones que puede tener cada profesional de una problemática- sino trabajar en la correlación de fuerzas y la forma en que esta se expresa en “leyes, normas, dispositivos, conocimientos, relaciones profesionales, organizaciones, condiciones y modos de vida, comprensión de la realidad, información, acceso a servicios y prestaciones como derechos, de forma conflictiva y contradictoria” (2010:124). Al considerar lo relevado en entrevista, observamos que el trabajo infantil aparece reducido a una

problemática que es responsabilidad de un adulto, por fuera de las experiencias, estrategias o historia de esa familia; el niño aparece como un sujeto aislado y la respuesta frente a dicha problemática también se da de manera aislada a las relaciones de poder y complejidad de dichas relaciones. En contraposición con esta perspectiva el punto de partida sería no ver el trabajo infantil desde una lógica estructuralista y reduccionista que considere solamente, a esta problemática como resultado del orden capitalista sino que reconozca a dicho trabajo infantil en una situación y contexto particular, reconociendo en este caso, intereses tanto de ese niño como de su familia, pensando por ejemplo que si bien podemos reconocer una nueva organización del trabajo en el marco de un contexto capitalista, la forma en que se construyen estrategias de intervención no se separa de una lógica institucional y los objetivos que esta se propone, es decir, la forma en que pueden ponerse en cuestión ciertos mecanismos de poder no separa la intervención y la demanda, de la necesaria mediación entre lo particular y lo general, aspecto en el que cobra un lugar preponderante la conquista de derechos

la construcción de alianzas para cuestionar el poder, hacer más incidencia de las demandas de la población sobre los dispositivos, programas, recursos, actividades, aseguran derechos de la población y autonomía relativa del profesional (...) es necesario distinguir culpabilización de la corresponsabilidad de la sociedad, de la familia y del Estado, en compartir responsabilidades/compromisos, de acuerdo con las fuerzas en presencia y la correlación de fuerzas. Mas fragilización social exige más responsabilización del Estado” (Faleiros, 2010:125)

En la entrevista se refiere al trabajador social como actor que debería “brindar ayuda” a un sujeto necesitario de la misma, en tanto, el niño continua considerándose un objeto necesitario de tutela por parte de un adulto o de un funcionario público. No se reconoce el protagonismo que este asume en su cotidianeidad en el juego de fuerzas, en las estrategias que este asume en términos de un contexto, la situación de su familia, la forma en que estos conciben al trabajo e incluso las relaciones que se ponen en juego en la organización familiar

es necesario articular la consideración de la estructura social a la historia social de los sujetos, pues la abstracción del ser humano de la historia, significa volverlo sin historia, en un mundo sin historia y por lo tanto, imposible de ser el mismo relatado y referenciado (...) una visión puramente accionalista y autonomista/voluntarista dejaría de considerar las condiciones en las que se hace la historia, así como una visión sobre determinante de lo económico excluye la historia y las historias (Ibídem 126)

Observamos que puede incluirse en la intervención al trabajo infantil, no desde una práctica que en lo cotidiano responsabilice al niño y su familia de su situación en un contexto de exclusión, tampoco postulamos la naturalización de dicha problemática; sino que sostenemos que en las intervenciones la misma puede problematizarse al ser reconocida como parte de la conflictividad social. En dicha conflictividad se ponen en juego distintos intereses y distintas prácticas, donde el trabajo social participa en un campo de poder –a nivel institucional y social- y en un juego de fuerzas a partir de las cuales construye al sujeto de la intervención.

IV.4.1 Construcción de la demanda y posibles respuestas:

A partir de nuestra perspectiva analítica, sostenemos que la forma en que se construyen los problemas en el campo de la política pública educativa y la planificación de soluciones, no se reduce a la disfuncionalidad o debilidad del Estado, sino al reconocimiento de la relación entre *lo social*, *lo estatal* y *lo estratégico*, donde el poder político va más allá del Estado y de entenderlo como ente de poder absoluto. Asimismo, desde aportes de la teoría de Michel Foucault, entendemos a la cuestión social como *dispositivo de gobierno*, es decir, no se considera a la misma como resultado de la ausencia o retiro del Estado frente a la centralidad del mercado, sino que es el Estado quien gestiona y reproduce dicha cuestión social a partir de la forma en que se pretende gobernarla.

Giavedoni (2012) define lo que llama racionalidades políticas de la pobreza

la racionalidad política es la que permite discernir el campo discursivo dentro del cual el ejercicio del poder es conceptualizado, es decir, una

racionalidad que no enmarca una forma de pensar y ejercer el poder (...) alude a formas de pensar un problema, de constituirlo, de hacerlo tangible a través de determinadas características y, por ende, formas de actuar sobre el (2012:101)

se pone en juego en dichas racionalidades la relación poder-verdad, lo que hace que algo se constituya en un fenómeno y por ende se problematice, en ese sentido el autor parte de una diferenciación en la denominación de trabajadores o pobres, lo que implicaría distintas formas de abordar el problema, es decir, ya sea en términos de trabajo o en términos de pobreza. A partir de la forma simbólica en que se describe o define una realidad se construye también la misma, es así que el “gobierno de la pobreza” se constituye como una modalidad de poder que incide en las acciones de los sujetos definiendo como se actuará; observamos entonces que la forma en que se concibe a la educación incide en las estrategias que se conformaran para enfrentar lo que se considera en ese marco el problema educativo. Estos análisis habilitan interrogantes en torno a la desigualdad y la educación y a la forma en que el acceso a la educación puede profundizar –en algún punto- la desigualdad social; si se piensa a la educación en términos mercantiles, la forma en que se construyen programas o políticas sostendrán en sus objetivos y finalidades el fortalecimiento de la eficacia y eficiencia donde las técnicas responderían a la privatización o descentralización como racionalidades neoliberales que reducen el problema de la educación a la inversión para el desarrollo, observamos que varios escritos del banco mundial denotan estos postulados.

Como dijimos anteriormente, la burocratización y administración como racionalidades no se desvinculan de la lógica asistencial en la que se ha sostenido históricamente la política pública educativa, donde en algún punto se han naturalizado problemáticas propias de la cuestión social, como dice Giavedoni

los sectores que más aumentaron fueron los de promoción social y la asistencia social, disminuyéndose el gasto en infraestructura y vivienda. También los programas que se acoplan a la vida cotidiana y privada de los sectores populares (...) evidencia de hiperestatalización. Esto da cuenta de cómo instituciones del Estado, a través de programas y proyectos, se implican en los diferentes momentos de vida de los sujetos

populares (de niños hasta adultos) y en los diferentes aspectos de la vida misma(...) si se ha producido una desgubernamentalización del Estado, esta no ha sido en la dimensión asistencial ni represiva del mismo, en todo caso en su dimensión asistencial se conjuga con otras formas de gobierno que involucra a las comunidades y los sectores involucrados a través del empoderamiento y responsabilización de los mismos” (Ibídem 99)

Observamos planes y programas destinados a jóvenes, que fomentan capacitaciones laborales, instaurándose a partir de estos una idea de trabajo, hábitos y prácticas donde los sujetos deben ser los encargados de buscar algún tipo de garantía de inclusión al mercado de trabajo. Como sostiene Giovanna Procacci “el problema no es la desigualdad sino la diversidad de conductas, hábitos, la identificación de comportamientos” por ende el objetivo no es terminar con la desigualdad -por ejemplo- en términos de acceso al mercado formal, sino que lo que se pretende es enfrentar diferencias, el problema es menos la escolarización o educación de calidad, sin embargo, el problema de la educación se vincula en varios casos al problema de la inseguridad, inclusive el problema es menos la desocupación y mucho más la inseguridad.

Se constituye –a partir de lo enunciado- a la pobreza como dispositivo de intervención (Sánchez & Ginga, 2014) interpelando a los sujetos y sus acciones, naturalizando discursivamente dicha pobreza e incluso la cuestión social misma. En relación a las entrevistas vemos como se manifiesta por parte de una de las entrevistadas, un vínculo estrecho entre el trabajo infantil y la condición de pobreza *“y te dicen bueno pero no tienen recursos, y nosotros decimos bueno que trabaje la madre, pasas y la ves sentada, y las ves cada vez más descuidadas, más sucias, que la madre trabaje no es algo que el servicio local evalúe. Te entiendo que no tengan documentos, que fueron todos partos domiciliarios, que por eso no cobran la asignación pero es una mujer adulta que decide poner a trabajar a sus hijos, nosotros tenemos muchas madres en esa situación pero sin embargo trabajan ellas”*. Observamos que no se define al problema del trabajo infantil en términos de trabajo, desocupación o exclusión del mercado formal de un sector de la población, sino que se lo piensa en términos de pobreza, y a los sujetos como pobres o sectores “en riesgo” que necesitan de un disciplinamiento o

intervención orientada a la conducta, hábitos, etc. Este último resulta interesante y habilita interrogarnos respecto a la intervención profesional del Trabajo Social frente a la cuestión social, ya que el Estado responde a la misma, a partir de políticas sociales, a partir de tecnologías de poder gubernamental y no gubernamental sobre las poblaciones consideradas una amenaza a las cuales hay que disciplinar –consideradas estas, peligrosas o riesgosas-. Se constituye entonces, la política social como espacio de lucha donde se expresan resistencias a dichas tecnologías, como refiere Sonia Alvarez “reinventando nuevos derechos o poniendo en evidencia la conculcación de viejos” (2008:2) las diferentes formas de reciprocidad y gobierno sobre los otros, hacen a las diferentes formas de intervención social y en estas se sostienen estos vínculos recíprocos, según la autora, entre familia, mercado y Estado. Asimismo, aquel objetivo de cohesión social y disciplinamiento o integración constituyendo a veces sujetos de derechos, como en el caso del enfoque de derechos que sostiene la necesaria inclusión e integración educativa, donde observamos, no se presenta una cohesión con objetivos de igualdad social, sino que la focalización como arte de gobierno en el marco de las políticas sociales se presenta como “una nueva habilidad y un conjunto de reglas para ahorrar recursos” no tiene como objetivo el trabajo, sino el no trabajo, la pobreza y las minorías (Alvarez, Sonia 2008) esto podemos observarlos en políticas orientadas a escuelas que según definiciones de algunos programas, se encuentran en zonas de alto riesgo, de hecho los mismos profesionales refieren y diferencian estas escuelas haciendo hincapié en las que prefieren no insertarse por las características que presenta la población, que en esta perspectiva analítica, se presenta como población en riesgo.

Resulta pertinente la revisión de estas tecnologías de gobierno, en las que se organiza la vida misma y construyen prácticas concretas, como dijimos en capítulos previos, ya no se trata solamente de disciplinar cuerpos sino de regularizar nuevos fenómenos. Observamos que esto vincula las prácticas profesionales a la noción de poder, a como este poder y sus efectos que ordenan escenarios, donde los sujetos se constituyen como sujetos y participan en dichas relaciones de poder y en el ejercicio mismo del poder. Sostenemos que si bien

desde las políticas sociales se presentan racionalidades específicas y formas de definir a los problemas, observamos nuevas racionalidades en estos espacios, frente a las lógicas de focalización por ejemplo y el reconocimiento de la necesaria universalidad, presente en algunas políticas que al menos tienden a la misma, de hecho, la educación es una política universal mas allá de su carácter descentralizado en nuestro país.

Podemos concluir a partir de lo observado que se construyen nuevos intereses en este juego del poder que ponen en cuestión y tensión ciertos mecanismos de gobierno, brindando elementos para repensar la forma en que se construyen los problemas que los trabajadores sociales enfrentan en carácter de funcionarios públicos; la forma en que se concibe al sujeto de la intervención y por ende el direccionamiento que se da a las prácticas en escenarios específicos. Observamos que la manera en que se construyen los problemas y definen líneas de intervención está relacionada con la forma en que el poder se ejerce, a sus efectos e intencionalidades, en un juego de lucha de intereses dados a partir de los mismos actores sociales. Partir de un análisis que piense en términos de disfuncionalidad o ausencia del Estado, obtura la posibilidad de reflexionar sobre aquellas prácticas, hábitos y conductas que hacen a formas de pensar y decir y que implican un análisis del *Estado, el poder y la política* en torno a una noción de gobierno, tecnologías y racionalidades de gobierno que no sólo nos constituyen como sujetos sino que también constituyen a nuestras prácticas y al desarrollo de nuestra vida en el ámbito de lo cotidiano. Como especificamos en apartados previos, el campo educativo, la institución escolar y la política pública educativa enfrentaron a lo largo de la historia transformaciones que implicaron nuevas formas de gobierno, nuevas racionalidades y significaciones a partir de las cuales se construye el problema de la educación en términos de exclusión e inclusión, y a su vez los sujetos de la intervención y las prácticas a desarrollar con niños, adolescentes e incluso con el resto de los actores que conforman al campo. Es necesario considerar estas transformaciones y re configuraciones que se dan no solo en el marco institucional, sino que se ponen en juego en el dentro y fuera de la institución, en el ámbito de lo local y en la forma en que se ponen en tensión

distintos intereses y luchas de poder. Las prácticas y la construcción de las mismas se producen en un entramado de relaciones de fuerza y en escenarios y contextos específicos, en los cuales las posibilidades de transformación y/o intervención están intrínsecamente relacionadas con la forma en la que se constituyen modalidades específicas de gobierno sobre determinados sectores de la población; con finalidades estratégicas y prácticas en las que se pone en juego la relación entre la noción de gobierno y la cuestión social, con un Estado que gestiona y reproduce la misma a partir de las diferentes maneras en que la gobierna; los trabajadores sociales del campo educativo, no están exentos de dichas finalidades y prácticas, la revisión de las intervenciones implica un desvelamiento de dichos aspectos y una reflexión sobre las posibilidades y/o límites de intervención en dicho escenario.

VI.4.2 Estrategias implementadas en los Equipos de Orientación Escolar

Como especificamos en apartados previos, la intervención del Trabajo Social se vincula al lugar que este asume en el campo de la política social a nivel estatal, y al reconocimiento de su labor en la sociedad. Un reconocimiento por parte de los actores sociales respecto a la práctica que este desarrolla en distintos escenarios e instituciones públicas, en carácter de funcionario público otorgando respuestas a determinadas demandas que se presentan a diario en contextos en los cuales se ponen en juego distintas disputas y tensiones, en un campo de intervención donde la mediación entre lo cotidiano y el ámbito de lo público – acceso a derechos- configuran la intervención profesional y el abordaje de la cuestión social con las particularidades que esta asume según determinado contexto histórico y social.

Como unidad de análisis en la presente investigación, se consideran a las estrategias de intervención profesional de los trabajadores sociales en el campo educativo, partimos entonces de este análisis de las estrategias considerando que como parte del proceso de intervención y de los componentes metodológicos,

teóricos y políticos que la constituyen, cada profesional construye una estrategia de intervención como parte del proceso de planificación de acciones tendientes a responder a determinadas demandas. Observamos, que la forma en que se construye esta demanda, el diagnóstico que se realiza de las principales problemáticas y las propuestas de intervención, se articulan con la construcción de estrategias a nivel institucional en torno a objetivos institucionales, programas, actividades propuestas por la institución en la que este se desempeña y objetivos de cada profesional que inmerso en dicho campo, construye y redefine estrategias a partir de la relación recurso-demanda según el posicionamiento ético político y teórico y metodológico.

En el desarrollo del presente capítulo, mencionamos las principales problemáticas que se presentan a diario en la institución escolar y la forma en que los profesionales definen a las mismas, ahora nos enfocamos en aquellas herramientas, instrumentos y técnicas a partir de las cuales los profesionales responden a dichas demandas. Consideramos en este análisis, los actores con los que se trabaja, la direccionalidad que se da a cada intervención y la forma en que se ponen en juego distintas racionalidades, como las del sujeto, la del saber profesional y las de la misma institución

la comprensión del campo problemático, en tanto expresión de las manifestaciones de la cuestión social, establece un conjunto de relaciones entre sujeto-institución-saber profesional. Dichas relaciones establecen miradas diferentes sobre la cuestión social, en tal sentido debería incorporarse la lectura política de la cuestión social además de su comprensión teórica (Rozas, 2000:239)

para referirnos a las estrategias, partimos de un reconocimiento del componente político que esta presenta, es decir, partiendo de la concepción de estrategia de Mario Testa (2008) consideramos a la estrategia como implementación de la política, y a la política como propuesta de distribución del poder, siendo su objetivo principal la movilización del mismo, junto con su construcción y afianzamiento (Testa, 2008) En el escenario social, los actores desarrollan sus acciones a partir de determinados objetivos incluyendo la estrategia propósitos políticos, ya que la política es el objetivo para alcanzar

determinados fines y la estrategia el medio para lograrlos. Partir de esta concepción de estrategia posibilita reflexionar sobre la intervención en el campo educativo develando en la institución escolar la forma en que por parte de los profesionales se identifican demandas y a partir de esto se organizan distintos recursos, profesionales y otros actores que conforman la institución –docentes, directivos, niños- para dar una respuesta. Esto habilita interrogarnos respecto a cómo responden los trabajadores sociales a determinadas demandas en escuelas, y cual piensan es el mejor camino o la mejor propuesta.

A partir de esto, analizamos la forma en que estos profesionales, accionan en el marco de los equipos de orientación escolar, el dialogo, la articulación y negociación con actores institucionales e incluso los aportes que estos realizan al campo, considerando las posiciones, intereses y cuestionamientos o naturalización de problemáticas y significaciones propias de la institución educativa. Analizamos las estrategias de intervención -siendo este nuestro objeto de estudio- porque partimos de considerar a toda intervención profesional como intervención política, lo que lleva a tomar una posición en el marco de una lógica institucional, enfrentando en algunos casos lo instituido, con objetivos de ruptura que ponen en cuestión condiciones que históricamente constituyen a la intervención profesional en el marco de la política pública.

En las entrevistas realizadas, se interroga a los profesionales respecto a las estrategias a desarrollar en los equipos de orientación escolar, citaremos tres de las respuestas, las cuales pertenecen a trabajadores sociales que desempeñan distintos roles: inspector, directivo y orientador social; diferentes miradas frente a la conformación de estrategias en la institución escolar,

“Cuando entre no había algo estipulado, era más o menos la demanda que se les ocurría, la docente iba golpeaba el gabinete y te decía, mira te traigo este chico porque hace lio y lo dejaban ahí, cosas grosas en ese sentido y cero comunicación de bueno, nos sentamos y vemos que te está pasando. Y bueno una cosa que empezamos a hacer con mi compañera, que también ella no tenía buena relación con la TS anterior, empezamos a fijarnos objetivos y a buscarle cierto perfil al EOE. Una cuestión más personal profesional mía es que mi rol sea un rol activo, no esperar que me golpeen la puerta para ver el problema. Y sobre todo una cosa importante es desmitificar esa cosa de que los pibes que van al EOE son los que tienen problemas. Que en verdad sigue instalado y es difícil sacar esa impronta del centro del ámbito escolar” (OS, Equipo de Orientación Escolar)

En relación a lo mencionado por la entrevistada observamos se hace referencia al lugar que la profesión asume en la institución escolar, por un lado en el espacio del gabinete y el sentido que atribuyen algunos docentes a la intervención en términos de mera derivación de casos, donde el orientador social parecería ser quien debe otorgar una respuesta frente a problemáticas del educando, sin una necesaria articulación con el docente. La resignificación de este rol aparece en la necesidad que plantea la entrevistada de fijar objetivos, buscar un perfil para el equipo de orientación escolar y conformar un rol activo, donde la estrategia se piensa en conjunto con otros actores –docentes y profesionales del equipo- y a su vez sin necesidad de que se presente una demanda en lo inmediato, sino que tomando como punto de partida esa configuración del perfil del equipo se plantearían acciones donde las estrategias pueden pensarse a partir de una construcción que no se recorta al sujeto demandante sino a los lineamientos y sentidos que dan los profesionales a su práctica. Observamos que se reconocen condiciones propias de dicha institución – por ejemplo la idea que se tiene respecto a los niños que concurren a la institución, o los postulados de otros actores frente a la tarea que debería desempeñar el orientador social- y de la realidad social en la que se inscriben las problemáticas

es necesario armar cada intervención no pensando solo en el sujeto que solicita de la acción profesional –aunque también en el- sino desde el reconocimiento de que la institución desde donde se materializa su práctica profesional está severamente dañada y parte de la estrategia que yo debo construir, debe necesariamente, alterar a la lógica heredada en la institución para poder hacer un sólido y eficaz trabajo profesional (Malacalza, 2009:06)

En la entrevista se reconoce como parte de la estrategia al trabajo en equipo, relacionándose este aspecto con el rol atribuido al orientador social en las escuelas, por ende la estrategia se vincula en este caso a aquella alteración de la lógica heredada, a aquel mandato mayormente conservador de la escuela, el lugar del niño como “chico problema” y la tarea mayormente asistencial frente responder

de manera inmediata a demandas en la urgencia. Esta característica se vincula con lo referido por Mario Testa (2008) en torno a que la estrategia no se recorta a alcanzar solo una meta sino que implica ponerse en situación para aproximarnos a cumplir con nuestros propósitos, el tiempo, el espacio y el establecimiento de condiciones favorables para garantizar la intervención. Observamos entonces que el espacio no se reduce al gabinete sino que se pone en juego el dentro y fuera institucional, aspecto que no es menor ya que el lugar asignado en la institución implica una lógica institucional en la que el trabajador social debería permanecer en la institución, con técnicas como la entrevista a niños y padres; característica que marca significaciones en ese espacio institucional, en el niño que debe “concurrir al gabinete” y el reconocimiento que tienen otros actores institucionales de este niño categorizado como “chico problema”. Inclusive las mismas familias a las que se cita a entrevista en el ámbito escolar, sostienen y reconocen estas nociones y prejuicios; por tanto en este juego de roles y de poder el lugar que asume el profesional entrevistando en la institución resulta en encuadres de entrevista donde las relaciones de poder-verdad se ponen en juego y constituyen a la estrategia a desarrollar. No es lo mismo una entrevista en la escuela que una entrevista en el hogar o en otro ámbito, las significaciones y representaciones de ese trabajador social y su práctica, son diferentes para los sujetos. Por otro lado, el no recortar la intervención a la espera de una demanda puntual a presentarse, implica una organización del tiempo y del equipo mismo, pudiendo por ejemplo pensarse o construirse estrategias que impliquen proyectos y planificación de acciones por parte de profesionales que a partir de un diagnóstico re formulan objetivos y propósitos donde podrían ponerse en juego aspectos que constituyen al escenario escolar pero que se articulan con el escenario cotidiano de las familias,

“Empezar a trabajar cuestiones de prevención adentro de la escuela pero no solamente desde el aula, armamos un proyecto para que venga una odontóloga y armamos como un puente en conjunto, como una derivación con varios centros de salud y con el consultorio de esa odontóloga que si bien era privado ella ofrecía poner un mínimo arancel para atender a esos chicos que tenían algún problema, entonces empezamos a hacer como una detección de esos problemas que había y empezar a derivar, a derivar

no así a la deriva sino hacer una articulación con los centros de salud” (OS, Equipo de Orientación Escolar)

Para Mario Testa (2008) el poder refiere a la capacidad de manejo de recursos, información e intereses que presentan los actores sociales, incluso en determinadas instituciones, el autor reconoce al poder político como aquella capacidad de movilizar grupos en demanda de sus intereses, necesidades. Asimismo, observamos que en la relación entre distintos actores institucionales puede reconocer una nueva circulación del poder, donde la intervención no se recorta a las instituciones sino que parte de reconocer el lugar que esta asume en lo social, en el entramado de relaciones en el que lo público –recursos, acceso a derechos- y la cotidianeidad de las familias, sus experiencias, sus problemáticas según escenario y las posibilidades que este provee al momento de conformar estrategias de intervención.

“En realidad el trabajador social ha sido (...) estaba más vinculado a lo asistencial, pero en general en cualquiera de los roles trabajamos mas sobre el caso, al ser de orientación hay un acompañamiento mas al docente, funcionan como un equipo de apoyo y van trabajando los casos particulares. Se nota más el cambio en el orientador educacional y de aprendizaje, la orientadora del aprendizaje era antes la maestra recuperadora iba a buscar al pibe al aula, trabajaba de una manera particular ahora debe articular con la docente y trabajar más en el aula, no sacándolos para trabajar” (Directora, Escuela Primaria)

En la segunda entrevista, la directora cuya profesión es Licenciada en Trabajo Social, refiere la importancia del trabajo en equipo, aspecto que por lo recabado en entrevistas denota la importancia que se atribuye en la construcción de estrategias al trabajo interdisciplinario. Observamos en este caso, la necesidad de no recortar la estrategia a la práctica del trabajo social, sino la posibilidad de pensar dicha estrategia a partir del acompañamiento y contribuciones del resto de los profesionales; por ejemplo, la inclusión de trabajadores sociales en el aula y el acompañamiento del docente en proyectos desarrollados, aspecto que no queda por fuera del juego entre lo público y lo cotidiano en el que se inscribe la intervención del trabajo social en las escuelas

las acciones del Estado en materia social se basan en una tendencia a puntualizar, clasificar de manera estática los problemas sociales; el reconocimiento público de los problemas sociales, por ende la escuela pública se presenta como espacio de contención de los alumnos y de la comunidad educativa en su totalidad y ofrece una solución a los problemas sociales que no depende de la voluntad de un trabajador social (Avellaneda, 2012)

En la presente investigación, observamos que se han re significado algunas representaciones en torno a los roles de los distintos actores a nivel institucional, en entrevistas se resalta la resistencia que ponen algunos docentes al momento de permitir la entrada del profesional al aula y pensar proyectos en conjunto o talleres con los alumnos. Aquella idea de una mirada ligada al control por parte de los profesionales del trabajo social, resulta en algunos casos en prejuicios de docentes que consideran que estos profesionales llegan al aula a observar su trabajo desde una impronta meramente controladora o cuestionadora de su tarea pedagógica. Consideramos, que la lógica del trabajo en red es una de las transformaciones que enfrenta el campo educativo a partir del año 2007, la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley Provincial 13.688 y el reconocimiento de distintos niveles de responsabilidad, distintos roles y una tarea del equipo de orientación escolar que no se recorta meramente a lo pedagógico sino que implica reconocer aquellas aspectos que inciden en el desempeño escolar, en la inclusión en el sistema educativo enfrentando múltiples demandas. Consideramos en este sentido, que la estrategia como política y con objetivos de movilización del poder, implica como refiere Testa al poder técnico, aquella capacidad de manejo de información, producción de información y al poder administrativo en la apropiación y asignación de recursos a partir de lo cual distintos actores contribuyen a dicha circulación del poder en el marco institucional. Observamos que en la institución escolar confluyen distintos grupos y jerarquías, evaluar los intereses de cada uno de estos grupos hace al diseño de la estrategia, la inspección se encarga de los lineamientos que orientan la intervención del equipo de orientación escolar, la dirección supervisa estas prácticas y los docentes presentan mayormente las demandas de intervención al equipo; la forma en que cada uno de estos grupos a nivel institucional presenta

distintos intereses constituye la intervención del Trabajo Social, por esto reconocer el carácter de conflictividad en el que se construye la estrategia nos lleva como dice Testa a conformar tácticas

la táctica es el uso de los recursos (poder) para obtener resultados o logros parciales, y la estrategia será el uso y la articulación de esos logros parciales en el sentido del alcance de los resultados generales del proceso de planificación. No hay objetivos tácticos y estrategias inmutables. A veces, objetivos tácticos alcanzan importancia estratégica y, otras, objetivos estratégicos se convierten en meros elementos tácticos (Testa, 2008:8)

Consideramos en lo observado, que no pueden determinarse estrategias de intervención de manera mecánica o inmediata-como si fuesen las únicas a desarrollarse- sino que al momento de definir estrategias resulta necesario reconocer el carácter de conflictividad y juego de poder en el cual se construyen estas estrategias.

La tercer entrevistada es inspectora cuya profesión es licenciada en trabajo social y en torno a las estrategias refiere,

“Ahí actúa todo el equipo, el maestro es el que detecta la problemática, cual sea, pedagógica, social, y nosotros le solicitamos un informe al maestro y el maestro informa detalladamente, pone de acuerdo a una guía que le damos para que lo confección, donde ve la falla? Si es en la lectura donde esta? Si es en lo social que es lo que nota? Como se relaciona el niño con el grupo, con los adultos? Y ahí empieza el equipo a citar, a la mama, al papa y empezamos a trabajar. Cuando hay que ver la familia afuera, implemento yo las estrategias, siempre como equipo, porque si bien yo tengo mi rol específico como las chicas el rol específico del aprendizaje nos consultamos, nos respetamos, yo voy a respetar la maestra de apoyo en ciertos casos y ellos cuando se trata de un caso que me compete en lo social, el trabajo en las familias, subsidios, documentación, en eso estamos permanentemente asesorando, a donde tienen que recurrir si tienen un problema, cuales son los lugares donde ellos pueden ir, si bien que hay algo que en la casa no funciona, esa parte ante una entrevista la tomo yo. Siempre que podemos hacemos las reuniones con el director, y aparte de eso hacemos reuniones con equipo, directores y maestros cada 15 días” (Inspectora, Modalidad de Psicología Comunitaria y pedagogía Social)

La entrevistada al igual que las entrevistadas citadas previamente, responde retomando la importancia del trabajo en equipo, sin embargo, especifica a diferencia cada uno de los roles desempeñados, diferenciando esto en el trabajo con adultos, con la familia, con el niño en el aula o casos que “competen a lo

social” –refiriendo el asesoramiento y acompañamiento de las familias por fuera de la institución escolar-. Se especifican roles para cada actor y por ende el necesario intercambio a partir de reuniones con los equipos. Ahora bien ¿las tareas del resto de los actores no competen a lo social? En este sentido retomaremos los aportes de Saul Karsz (2004) quien define la llamada “clínica transdisciplinaria de la intervención social”, el autor reconoce como intervención social a “las acciones reunidas bajo la denominación genérica de trabajo social, procedimientos implementados por estructuras públicas y privadas (ministerios, ayuntamientos, asociaciones) intervenciones que reivindican la etiqueta de lo social” (2007:153). El autor abre el debate en lo que llama la clínica reconociendo en primera medida el carácter estratégico que esta trae consigo, este enfoque clínico provee elementos para identificar objetivos de intervención en situaciones específicas donde lo subjetivo, es decir, interrogantes que se plantean en la práctica los profesionales se vinculan a prácticas sociales “esta clínica de la intervención presenta dimensiones peculiares y funciona según mecanismos ad hoc” (2007:155). Según Karsz lo transdisciplinario refiere a tres aspectos que interaccionan entre sí: *lo social* como un sistema de relaciones de producción, condiciones de trabajo, consumo y sus límites, *la política* como lo que concierne al Estado y al poder del mismo, relaciones de fuerza en el ejercicio del poder y por último *la ideología* como sistema de valores, representaciones, discursos y prácticas que en distintos campos permiten transformar –o no- relaciones políticas y económicas. Estas tres dimensiones se relacionan entre sí, pero predominan según Karsz según el objeto estudiado, en este caso para el autor la ideología se constituye como la dimensión principal del trabajo social, siendo que el trabajo social desempeña un papel estratégico en el proceso de reproducción social. Por ende la estrategia de intervención no puede ser analizada por fuera de este papel estratégico; para el autor la materia prima del trabajo social deviene de dispositivos que producen ciertos problemas, la escuela es uno de estos dispositivos donde se requiere una intervención frente a problemas complejos, que como dice el autor son problemas sociales; a partir de esto la intervención se confronta con lo transdisciplinaria siendo su materia prima social e ideológica, a

partir de lo cual se ordenan lugares económicos, posiciones políticas, normas y principios morales.

IV.4.3 Intervenciones, estrategias y sujetos de la intervención

Analizamos a las estrategias en Trabajo Social a partir de lo transdisciplinario –ideológico, político y social- y como esto se manifiesta en lo referido por los entrevistados, en la forma en que se les presenta un problema, el sujeto que solicita su intervención y la solicitud específica que la institución realiza al profesional,

“Nosotros trabajamos ante la emergencia porque como equipos se descompone la criatura y como dice el reglamento hay que hacer lo que hay que hacer, solucionar el problema y atenderlo, lo mismo cuando hay un chico que por ahí tiene un problemas de conducta entonces corremos como los bomberos a tratar de ver cómo podemos calmar a ese niño. Cosas tontas, que por ahí nos pueden llamar, como hubo que nos llaman porque se perdió un lápiz, entonces ahí nosotros ahí sabemos como nosotros tenemos que poner el tope, porque hay cosas dentro del grupo escolar, que las debe solucionar la maestra, no es porque uno no quiera ayudarla, en el grupo el docente tiene que empezar a saber respetar y contener situaciones que le sucedan que no sean graves obvio, y resolverlas con sus alumnos, porque si siempre llama al equipo y nosotros estamos con nuestra presencia” (OS, Equipo de Orientación Escolar)

“Nos piden que a las 48 hs que el niño se ausenta hagamos una visita a domicilio y llenemos una planilla con estrategias a implementar, con el cupo de alumnos que hay no podemos ponernos a hacer una visita a las 48 hs, no tenemos viáticos, usamos nuestros medios de transporte y en la escuela también tenemos que estar, todos faltan 48 hs por enfermedad o por otros condicionantes (...) quieren que traigamos si o si al pibe de la casa, yo te lo traigo pero ¿quién lo va a recibir? A veces lo traes y la docente no quiere recibirlo, a veces tampoco la directora” (OS, EOE)

“¿Cómo trabajo por garantizar el derecho a la educación y la permanencia en las aulas del niño si no cuento con la familia? Estas no concurren a reuniones, no responden a los llamados en los cuadernos de comunicaciones”. Y no se piensa desde un lugar de responsabilizar individualmente a la familia por sus condiciones laborales y de existencia. Pero se necesita de ésta al momento de trabajar en la restitución de los derechos del niño” (OS, EOE)

“La familia ya no prioriza a la escuela, no ve como prioritaria la educación de sus hijos, no existe un sentido de pertenencia de las familias hacia la escuela, no participan ni de los actos escolares, antes vos llegabas a la casa, y era un orgullo, preparaban la casa para recibirte, hoy no te atienden, te echan del domicilio, se enojan si vas y entonces hay que

trabajar anteriormente mucho en entrevistas con las familias para preparar el encuentro en su domicilio (...) cambia la visión de la familia respecto al trabajador social” (OS, EOE)

Observamos que los profesionales refieren se presentan frente a ellos demandas por parte de la institución y jerarquías –trabajar para revertir el ausentismo- pero a su vez demandas específicas a trabajar con las familias para garantizar dicha escolarización, demandas que pueden ir desde situaciones más complejas como abuso, maltrato, abandono, etc. a problemáticas más simples, para llamarlas de alguna manera, como el caso de docentes que reclaman intervenciones frente a problemas de conducta en el aula. Al trabajador social por parte de los distintos actores institucionales se le demanda una intervención que se vincula al lugar de los sujetos en la institución educativa, donde el problema principal sería garantizar la inclusión del niño en las aulas, para lo cual el trabajo social puede recurrir a técnicas de entrevistas, visitas domiciliarias, entre otras. Ahora bien, en las entrevista se manifiestan reclamos o cuestionamientos por parte de estos profesionales respecto a lo que se les solicita en la institución escolar, por un lado considerando que no pueden hacerse cargo de todo lo que le ocurra a los niños, y por otro lado porque refieren una distancia entre los objetivos reales y la posibilidad de realización de los mismos por condicionantes institucionales que hacen al acceso a recursos, tiempo, condiciones de trabajo, etc. En relación a estos aspectos, consideramos pertinente reconocer que no existe un trabajo social individual sino un trabajo social con sujetos históricos y sociales (Karsz, 2008) desde esta premisa se reconoce la complejidad de dicha intervención, en tanto cada sujeto posee diferentes tendencias ideológicas, y el trabajo social “no ayuda a personas sino a tendencias socio ideológicas, cuyos soportes los constituyen las personas” (Kars, 2008) Para el autor el trabajo social no ayudaría en la escuela a ese niño o a esa familia, sino que esos mismos sujetos presentan sus propias percepciones, estrategias y el trabajo social interviene defendiendo tal o cual tendencia, por ejemplo vemos en las entrevistas que los mismos actores no tienen una visión positiva del trabajador social –en algunos casos- se resisten a la visita domiciliaria, no encuentran en la institución escolar un sentido de pertenencia, como sostiene Karsz “este publico desarrolla

distintas estrategias de resistencia y de no cooperación ante el trabajo social y lo rechaza pura y simplemente” (Kars, 2008) por lo cual entra en jaque aquella idea de mero cliente o beneficiario, ya que en lo público se ponen en tensión intereses y relaciones de poder, con sujetos históricos y singulares y es en este juego y situaciones sociales e ideológicas donde los trabajadores sociales desempeñan sus acciones en el marco de lo social con distintas tendencias que surgen y confluyen en distintas practicas, por ejemplo la forma a partir de la cual se entiende a la educación implicará acciones específicas.

Tal como refiere Mario Testa (2008) es importante definir un diagnostico ideológico, en este caso de la educación, porque las respuestas que se den a las problemáticas educativas dependerán de la concepción ideológica que tengan los profesionales, respecto a la educación, es decir, si se piensa al problema de la educación ligado a la pobreza y al impedimento de ascenso social por parte de los actores “no estudian por que no quieren” “la educación no representa algo importante para ellos” desde una ideología mayormente mercantilizada o benéfica de la educación, la respuesta remitirá a intervenciones que requieran de moralizar o educar a sujetos en determinados hábitos o conductas, responsabilizando a estos de su no acceso al sistema educativo o viendo a los padres de estos niños como personas que “ponen en riesgo la educación de sus hijos” ya sea por su condición económica, social y cultural o por su historia o trayectorias educativas. Observamos que las metodologías que puede implementar un profesional se relacionan y dependen de la negociación continua con las instituciones en las que se desempeña, como vimos en apartados previos hay procedimientos estipulados para algunas intervenciones, o por ejemplo como menciona una de las entrevistadas decretos que refieren cuando realizar una visita domiciliaria, estipular en tiempo y forma una estrategia. Asimismo hay demandas sobre las que se interviene pudiendo cuestionar lo instituido, pero en algunos casos esto se dificulta “el trabajo social actúa sobre el fracaso escolar, pero no sobre la escuela que lo produce” (Testa, 2008) actúa sobre la violencia escolar considerando la violencia que se ejerce entre alumnos o entre alumnos y docentes pero no actúa sobre la violencia institucional que la institución escolar reproduce históricamente

en la exclusión de los sujetos, si estos no responden a tiempos de aprendizajes establecidos, a la categorización de algunos niños en buenos, malos, sobresalientes, chico problema, etc.. Estos aspectos que hacen a la dominante ideológica de la institución escolar, o al menos la dominante ideológica en la que sustentaron históricamente sus dispositivos, programas, actividades, disciplinamiento, control, etc. se constituyen como criterios ideológicos sobre los que actúa el trabajo social. Como vimos se le solicita una visita domiciliaria, una entrevista con la familia para diagnosticar qué es lo que ocurre con ese niño que se ausenta, que tiene mala conducta o que simplemente no quiere estudiar, y a su vez se define un actor sobre el que debe actuar, en este caso un niño, “desertor” “problema” o incluso “sujeto de derechos”. Lo interesante en este campo de ideologías es interrogarse respecto a las ideologías con las que se quiere trabajar y a las que quieren dejarse de lado, interrogar incluso sobre el mismo lugar de trabajo, actividades, procedimientos; vemos que una entrevistada se interroga “me piden que traiga el niño a la escuela, pero ¿quién va a recibirlo?” interrogarse respecto al interés puesto en la inclusión del niño en el sistema escolar, puede conformarse como puntapié para trabajar en otras problemáticas y acceso a derechos. Estos interrogantes constituyen a las estrategias de intervención, a las metodologías de evaluación de la intervención y revisión de las prácticas

Identificar, con paciencia pero rigurosamente, las ideologías sociales que, de hecho, cada uno practica, puede liberar el lugar para otras metodologías, para otras prácticas, a efectos de que pueden desarrollarse otras ideologías dominantes en la práctica profesional y donde el esfuerzo teórico y científico estaría en primera línea; en el trabajo social, a través de los trabajadores sociales y del público (Ibídem)

En nuestra perspectiva analítica, las estrategias se vinculan por un lado al componente político de la intervención en relación a los propositivos e intencionalidades que implican la movilización del poder, pero a su vez reúne una serie de *aspectos materiales físicos*, como el lugar de trabajo, las técnicas a desarrollar, los recursos con los que se cuenta, y *materiales ideológicos*.

Observamos que estos aspectos se condicen con el saber que poseen los profesionales, por su formación y su capacidad para movilizar recursos. Testa (2008) reconoce este último como el poder técnico y administrativo, pero a su vez la forma en que lo político se pone en juego en esta movilización, en el que decir y que hacer, que mencionar o como referirse a un niño, a una problemática, como informar o redactar informes y el lugar que se asigna al otro en la intervención. Asimismo, sostenemos que la capacitación y formación profesional así como la forma en que se cuestionan prácticas o determinados procedimientos no se reduce a lo teórico sino a esta posible formulación de interrogantes, de lo no hablado, de lo no cuestionado “el producto puntual y efectivo del trabajo social es la confirmación o el cuestionamiento socio ideológico de una materia prima socio ideológica, efectuada por fuerzas de trabajo formadas y con mandato para ello, que utilizan medios de trabajo adecuados” (Testa, 2008) aspecto por el cual no existe la posibilidad de una neutralidad en la práctica, ya que en ese cuestionamiento o confirmación del llamado ausentismo o definición de chico problema, distinciones entre lo correcto y lo incorrecto en cómo aprender, para que aprender y que enseñar, se desarrolla la intervención del trabajo social en el ámbito escolar.

IV.5 Consideraciones Finales

A partir de los datos relevados observamos que la forma en que se construyen las demandas de intervención en el marco de los Equipos de Orientación Escolar se vincula a la construcción de estrategias profesionales, las cuales presentan relación con aquellos aspectos que hacen a las variables teóricas metodológicas y ético políticas en las cuales se fundamenta la intervención profesional. Concluimos que las estrategias se vinculan al conjunto de problemáticas socio educativas que caracterizan al campo estudiado, las cuales enfrentan una serie de re configuraciones en la actualidad, vinculadas al enfoque de derechos que trasciende la planificación de la política pública educativa; sostenida esta en postulados que discuten las posibilidades de inclusión y acceso

al sistema educativo. Estos postulados dan cuenta del lugar central que asume en la política pública el derecho a la educación, así como también el reconocimiento de una heterogeneidad en términos de acceso al sistema presentándose una diversidad de características en la población que concurre a las escuelas, vinculado esto a condicionantes económicos, políticos, sociales y culturales. Asimismo, se presenta la inscripción territorial como uno de los principales condicionantes en relación al lugar de lo público en el territorio y características particulares presentes en determinadas zonas en términos de carencias, estrategias de las familias frente a las necesidades, y recursos disponibles en territorio para articulación, acceso a recursos y conformación de estrategias de intervención.

Observamos, que la forma a partir de la cual se concibe a la educación y las representaciones de niños y familias respecto a la misma, se vincula a prácticas escolares y a la relación entre el aprendizaje y lo social manifiesto en prácticas socio educativas llevadas a cabo en el territorio a partir de una revalorización de nuevos espacios educativos que ponen en jaque aquella significación de la escuela como espacio único de apropiación de saber. Consideramos los aportes de Duschatzky para partir de una visibilización de lo “no escolar” como aquello que persiste y se pone en tensión en las escuelas en nuevas experiencias a partir de las cuales las prácticas e intervenciones en las instituciones escolares se enfrentan a lo no esperado en el que se manifiesta el carácter heterogéneo en términos de experiencias de inclusión/exclusión al sistema educativo, conformado por dos variables, la inscripción territorial en la que se encuentra la escuela y en la que se inscriben experiencias, vivencias y estrategias por parte de los sujetos, siendo la trama territorial y sus características una realidad que produce efectos a nivel colectivo e institucional.

Observamos como características particulares la interculturalidad, la diferencia en términos de acceso a servicios en territorio y en las escuelas y condiciones de vida de las poblaciones como aspectos que conforman la intervención, las propuestas y respuesta a problemáticas por parte de los profesionales, lo que requiere reajustar prácticas a una realidad cotidiana y a las

características específicas de la población; como mencionamos en el capítulo el acceso al territorio, la privatización de las escuelas, la reorganización del mercado de trabajo y el prestigio de algunas escuelas en territorio resultan de la fragmentación de la oferta pública y crecimiento de la privatización que trajo consigo la descentralización del sistema educativo en el marco de un modelo neoliberal.

Concluimos que la evaluación y discusiones respecto a la calidad educativa se vinculan al acceso al sistema en detrimento de la realidad local en la que se inscriben problemáticas y distintas intencionalidades a partir de las cuales se define el problema de la calidad educativa en un juego de poder entre distintos actores y a la planificación de la política pública, en la cual la burocratización y administración cobran un lugar central vinculados al régimen asistencial en el que se sostienen históricamente los programas y proyectos educativos.

Por otro lado, el abordaje del llamado “conflicto en las escuelas” conforma nuevas representaciones que hacen a la forma a partir de la cual, se definen demandas considerando situaciones que irrumpen en el ámbito escolar interpelando roles de distintos actores –docentes, directivos, equipos, estudiantes- lo cual denota según lo relevado, nuevas posibilidades de intercambio y negociación con alternativas de acción que enfrentan el formato escolar tradicional ligado al control y disciplinamiento. Asimismo las relaciones de poder se ponen en juego en las escuelas reconfigurando roles, acciones y vínculos entre los diferentes actores, poniendo en jaque el carácter jerarquizado de la institución escolar y las representaciones del niño, del maestro e incluso de directivos generándose una circulación del poder en la redefinición de posiciones y posibilidades de negociación y acuerdos a nivel institucional.

A partir de los datos relevados sostenemos que la formulación de demandas por parte de los trabajadores sociales requiere de una diferenciación entre la categoría de necesidad y la de la demanda, reconociéndose en esta última la preponderancia de un derecho vulnerado que implica desde la intervención el reconocimiento de la relación establecida entre necesidad-sujeto, y las estrategias que los sujetos se dan en su cotidianeidad al momento de enfrentar

necesidades; en este sentido, los profesionales mencionan como principales problemáticas que trascienden a la intervención, el ausentismo y fracaso escolar, teniendo en cuenta el conjunto de problemáticas que devienen en dicho ausentismo. Observamos, se reconoce por parte de los profesionales dicha problemática y su vínculo con el necesario trabajo interdisciplinario, a su vez la relación entre el ausentismo y las trayectorias/vivencias de los sujetos constituye para los profesionales la demanda de intervención en el acercamiento a la trama cotidiana y revisión de las estrategias en el marco de los Equipos de Orientación Escolar. Podemos decir que dichos acuerdos o negociaciones en la órbita institucional implican una relación dialéctica entre el dentro y fuera de la institución, por lo que intervención-demanda se relacionan en un escenario específico donde observamos dos aspectos; por un lado la forma en que se define al ausentismo y sus causas a partir de aspectos que constituyen a la organización de la familia y el lugar del trabajo en la misma, sin reconocerse las características que asumen la familia y el trabajo en cada escenario; y a su vez un proceso de construcción ciudadana vinculado a la pérdida del lazo social y la fragmentación que conforman la intervención del trabajo social y su lugar en el campo de los derechos, donde se contraponen en entrevistas acciones ligadas a una lógica asistencial que resulta en prácticas moralizantes e intervenciones tecnocráticas – en confrontación con una lógica de derechos- con prácticas sostenidas en la moralización y control social en el ámbito de lo privado con el objetivo de frenar cualquier tipo de conflictos.

Observamos una estrecha relación entre una perspectiva de ciudadanía en Trabajo Social y la construcción de las demandas, siendo la reivindicación de los derechos y la interpelación de instituidos, aspectos que pueden conformar a la intervención profesional, a las técnicas, significaciones como el trabajo y la familia e incluso a la condición del sujeto pudiendo visualizarse a partir de estos aspectos nuevas posibilidades de intervención.

De los análisis realizados a partir de las entrevistas, consideramos se da una reconfiguración de las demandas presentes en las escuelas como resultado de la reconfiguración dada en la relación Estado-sociedad civil, con un lugar activo

por parte de los actores; desde la perspectiva de los entrevistados estas demandas requieren mayores niveles de complejización acompañados de nuevas herramientas, siendo la interdisciplina un facilitador/fortaleza al momento de definir estrategias de intervención. Como parte de las nuevas demandas, las dimensiones cotidianas trascendidas por la fragmentación y ruptura de lazos se manifiesta a partir de un Estado que comienza a responder de manera fragmentada a la cuestión social y por otro lado a la forma en que la intervención profesional puede direccionarse a recomponer lazos en contextos de exclusión y fragmentación creciente. Concluimos que la reconfiguración de las demandas requiere una reconfiguración de la intervención, aspecto a partir del cual la misma dialoga con lo local, siendo el barrio y la trama comunitaria espacios en que se fundan solidaridades locales y movilizaciones colectivas (Merklen) por esto el reconocimiento de aquellas características dadas a nivel comunitario brinda soportes a las acciones pudiendo constituir proyectos institucionales educativos en los que participan trabajadores sociales y otros profesionales.

La formulación de estrategias y re significación de la demanda incluyen una mediación entre lo general y lo local, considerando que la constitución del sujeto y la constitución ciudadana es un proceso en plena construcción, por ende las representaciones del niño y las familias pueden ser interpeladas y con ello las prácticas instituidas en el ámbito escolar. Observamos que conforman a la intervención profesional lo social, lo estatal y lo estratégico al considerar a la cuestión social como dispositivo de gobierno, siendo el Estado quien gestiona y reproduce dicha cuestión social a partir de la forma en que se pretende gobernarla, son las racionalidades políticas aquellas que permiten en un campo discursivo discernir formas de pensar un problema, de construirlo e incluso de actuar sobre él; a partir de esta forma simbólica se construyen modalidades de poder que inciden en las acciones de los sujetos de la intervención y de los profesionales, proponiendo las mismas un tipo de definición de la educación y del problema educativo conformando las estrategias, podemos ver cómo si estas racionalidades conjugan la dimensión administrativa y asistencial burocrática de la intervención en educación y el lugar que se asigna al sujeto, donde la lógica del

riesgo y la inseguridad trasciende las acciones a partir de las cuales los sujetos son responsables de su situación particular, por ejemplo del acceso al sistema educativo. Resulta pertinente, rever la forma en que se organizan prácticas y la vida social misma a partir de la forma en que se construyen problemas por ejemplo, desde la lógica inclusión-exclusión educativa, y por ende el entramado de poder en el que se construyen estrategias que median entre lo público y lo cotidiano. Sostenemos que la estrategia es entonces la implementación de la política, siendo su objetivo principal la movilización del poder (Testa, 2008) analizar las estrategias implica reconocer entonces el componente político de las intervenciones, aspecto a partir del cual se toma una posición frente a la lógica institucional escolar pudiendo interpelarse lo instituido a partir de una reflexión respecto a la realidad institucional y social en la que se inscriben las intervenciones y problemáticas, respuestas, situaciones, espacios, organización del los equipos de trabajo y jerarquías en las que se pone en juego en las estrategias 1) capacidades de los profesionales en el manejo de recursos e información 2) capacidades en la apropiación y asignación de los recursos en la organización del trabajo, tiempo y situaciones según escenario específico.

Consideramos, que la definición de un diagnóstico ideológico, siendo la ideología un componente principal de la intervención, es fundamental al momento de otorgar respuestas las cuales dependerán de la concepción ideológica del profesional, en este caso de la educación, de la violencia escolar, del llamado fracaso escolar para poder entonces reflexionar sobre él para que, como y porque de la intervención. Partimos de reconocer esta variable ideológica porque tomando aportes de Saul Karsz podemos decir, el trabajo social actúa sobre criterios ideológicos como vimos, sobre el niño, el trabajo, la familia y la educación. El componente político de la intervención implica en las estrategias una movilización del poder en la que las técnicas, recursos y competencias profesionales se ponen en juego en la definición del sujeto de la intervención, en la revisión de la propia práctica, así como también, en la posibilidad de cuestionar a partir de esto, prácticas discursos y procedimientos instituidos.

CAPITULO V

El Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar: Promoción y Protección de Derechos

V.1 Introducción

En el capítulo previo, compartimos análisis en torno a la forma en que los profesionales construyen estrategias de intervención a partir de una definición de las demandas que se presentan a diario en la institución escolar, vínculo establecido con la población destinataria y aspectos que caracterizan a la realidad local y cotidiana de las familias. Como mencionamos el concepto de estrategia se vincula a una noción de poder, de política y al entramado de relaciones que se dan en lo público, teniendo en cuenta el lugar que asume la intervención en el campo de la ciudadanía y la conquista de derechos. A partir de estos postulados, en el presente capítulo reflexionamos sobre el lugar que asume la profesión en dicha institución escolar, a partir de una caracterización de las intervenciones que realiza el trabajo social en carácter de funcionario público, en un entramado de relaciones de poder y negociaciones entre los distintos actores al momento de definir estrategias de intervención.

Observamos que las trayectorias de los profesionales en dicho campo, la formación profesional y las capacidades/competencias que estos presentan según sus propias experiencias, hacen a las condiciones a partir de las cuales desempeñan su labor. Por otro lado considerando la estructura jerarquizada de la institución escolar reconocemos una serie de características que en las relaciones establecidas entre profesionales-personal jerárquico, conforman las posibilidades de autonomía y desarrollo de prácticas en el marco institucional. Asimismo, las demandas de intervención desde un ideal de Promoción y Protección de Derechos

reconocen el necesario trabajo en articulación y corresponsabilidad, analizamos las condiciones en las que se establecen estas articulaciones a partir del trabajo interdisciplinario, el cual imprime nuevas posibilidades de intervención en las cuales observamos la tensión establecida entre articulación y derivación, en un campo en que se ponen en juego distintas miradas frente a una problemática y el desafío del trabajo con un otro.

Desde nuestra perspectiva analítica, consideramos que la profesión realiza aportes específicos al campo educativo, por ende, las resistencias y/o acompañamientos de los profesionales frente a un marco legal que reconoce la necesaria Promoción y Protección de Derechos, habilita interrogarnos respecto a los límites y posibilidades de intervención dados en este escenario. Es por esto que como cierre del capítulo compartimos análisis que dan cuenta de los aportes que actualmente realiza el Trabajo Social al campo de la Promoción y Protección de Derechos en el ámbito educativo, reflexionando sobre las nuevas propuestas y posibilidades de intervención que realiza la profesión en la planificación y gestión de la política pública educativa.

V.2 Trayectorias en el campo

En la presente investigación, partimos de la noción de trayectorias, considerando a la misma como estructurante de las prácticas, intervenciones y direccionamiento que se da a cada intervención. Si bien como postulan investigadores esta noción debería incluirse en las prácticas por la importancia que asume la misma en el reconocimiento del sujeto, sus experiencias y saberes al momento de planificar estrategias, consideramos necesario partir de una reflexión en torno a las propias trayectorias de los profesionales, en el campo de trabajo –en este caso el campo educativo- e incluso en el tránsito de su formación profesional. Tal como refiere Lera

Intentar reconstruir las trayectorias de los sujetos (...) supone una mirada integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura y volumen de los diferentes

capitales disponibles, no como enumeración de acontecimientos, sino como una suerte de dibujo que enlaza las sucesivas posiciones (2007:35)

Observamos que la forma a partir de la cual se construye un problema y sus respuestas, parte de una perspectiva de los profesionales frente al mismo, donde entran en juego capacidades, potencialidades e incluso límites al momento de enfrentar una demanda. Esto habilita interrogarnos respecto a la forma en que los profesionales entrevistados se insertan en el campo educativo, sus trayectos o intereses al momento de desempeñar su tarea en la institución escolar, para visibilizar el capital acumulado con el que cuentan estos profesionales al momento de definir estrategias de intervención. En las entrevistas realizadas a los trabajadores sociales que desempeñan su tarea en el ámbito educativo, observamos la forma en que la inserción en dicho campo está asociada a su tránsito previo por otros cargos o funciones a desempeñar en el ámbito escolar. En la mayoría de los casos los entrevistados previamente a desempeñar su tarea como orientador social fueron maestros en escuelas primarias, inclusive inspectores y directivos (trabajadores sociales) han desempeñado esta función de enseñanza previamente a formar parte de los equipos de orientación escolar; en este sentido podemos ver el lugar que asume lo pedagógico en términos de las tareas a desarrollar en el campo educativo, aspecto que se manifiesta en entrevistas con profesionales que retoman en sus postulados características de su labor como docentes,

“El aula me quedaba chica, empecé a estudiar trabajo social porque me parecía más interesante vincular el colegio con la comunidad, eso estaría bueno porque permitiría hablar más adelante de la representación que tenía el colegio en la comunidad, ciertas características y bueno, si bien mi bachiller es con orientación pedagógica tuve bastante relación con la educación, mi madre es maestra jardinera, tengo cierta vinculación desde algún lugar” (OS, EOE)

“Cuando decido salir del grado como maestra, concurse para el cargo directivo concurso transitorio para planta transitoria y entre a una escuela con características de la zona y demás; tenía relación con lo que yo tenía ganas de hacer, yo para ese tiempo estaba estudiando trabajo social y podía nuclear ambas carreras, era un lugar donde podía trabajar mucho lo social porque la población estaba pasando por muchas necesidades y podía estar en el ámbito de la educación pero también generando cambios” (Directora, Escuela Primaria La Plata)

“Mi inserción en el campo educativo data de 22 años, ingreso porque tenía mi formación, fui profesora en educación primaria, así ingreso, fui recibida en esta unidad académica (FTS), trabajaba en escuelas como maestra, cuando me recibo pido un cambio porque mi título me lo habilitaba, empiezo a formar parte del EOE, esto fue hace muchos años. Mi ingreso en el campo educativo fue desempeñándome como docente y después mi formación académica hizo que pueda desempeñarme como profesora de sociología, fui directora de escuelas para adultos (...) el ámbito es el educativo, pero lo que a mí me permitió mi formación profesional tuvo que ver con la posibilidad de insertarme en nuevos desafíos dentro del mismo campo” (Inspectora, Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social)

En las entrevistas se reconoce por parte de las entrevistadas a la formación profesional como algo que posibilita un abordaje más complejo de situaciones que se presentan en el ámbito escolar -en el aula específicamente- pero que según ellas requieren otras herramientas de intervención; en este sentido su trayectoria en el campo moviliza intereses en torno al lugar que asume lo social en el campo educativo, considerando la formación en la carrera como puntapié para elaborar nuevas propuestas frente a determinadas problemáticas que se vislumbraban en sus prácticas docentes, por ejemplo, la necesidad de abrir las intervenciones al ámbito de lo local y comunitario. Por otro lado, en entrevistas observamos la forma en que estos intereses y capital acumulado en relación a su práctica docente trascienden a las estrategias que cada una desempeña en el cotidiano, la forma en que conciben al sujeto de la intervención e incluso a sus prácticas,

“Empecé a ver el tema del juego, el patio era muy chico y había una norma de que en el recreo no se podía correr y era un tema muy conflictivo porque nosotros veíamos que los pibes venían de casas muy chicas o que había muchas personas, donde no había el suficiente lugar para que el pibe se esparza y tenía que venía a la escuela a estar sentado, salía al patio y no podía correr. Era una cuestión compleja, desde el cuerpo del pibe, la recreación, un cierto disciplinamiento y había mucha descarga en la clase de EF y la cuestión era “no se los puede manejar en la clase de Educación Física”, a partir de esto se me empezó a ocurrir -porque hubo cambios en los contenidos de lo pedagógico- donde se empezaban a tomar temas pero por proyectos institucionales empezar a armar de temas y materias por proyectos, y muchas veces el proyecto abarcaba muchas temáticas y muchas asignaturas. Entonces empecé a hacerlo con los docentes, incluirme yo también en esos proyectos y empezar a trabajar cuestiones que tenían que ver con lo social, enmarcadas en ese proyecto que armaba esa docente” (OS, EOE)

“Uno de los objetivos que formulamos como algo nuevo, fue el empezar a tener nosotras mas intervención en el aula, obviamente eso no era una cuestión invasiva ni mucho menos, siempre mi planteo con las docentes fue acordar con ellas, ver en qué momentos convenía que yo entre al aula o no, muchas veces entraba y me quedaba en el aula a observar a partir de ciertos objetivos y ver cómo trabajarlo, porque también hay resistencias de los docentes a que entre otra persona que no sea del ámbito áulico a su grado, es su grado y eso creo que también fue un tema que nos atravesó a todos, empezar a pensar que el aula no era propiedad de nadie” (OS, EOE)

“Estamos trabajando, este año la problemática pedagógica, que ha venido de otras escuelas, ir analizando como los podemos ayudar para que puedan salir adelante y no tener que permanecer en el grado. Tratar de hacer la promoción, respetando al chico como ser social, a la criatura con lo que trae de afuera, y adecuando los aprendizajes. Nosotros tenemos casos de conducta, no violencia en sí pero nenes que se pelean con otros, nenes que no tienen los límites adecuados, nenes que parecen que no se han interiorizado de alguna manera en lo que son los valores, y en eso estamos trabajando (...) nosotros consideramos que se va perdiendo la autoridad dentro del salón y a mí no me gusta mucho hablar de autoridad, porque estamos en épocas que no estamos para hablar de autoridad, pero es una manera de empezar a entender la convivencia, lo que es el respetarse uno con otros, el nene, los chicos tienen que ser respetuosos del prójimo, ayudar a saber que tienen que portarse bien, como deben hacerlo, y eso tiene que hacerlo el docente” (OS, EOE)

“La lógica de trabajar ausentismos tiene que ver con otorgarle un sentido distinto a la lógica de la presencia, si yo voy a regresar a la escuela para que me ofrezcan lo mismo (...) si institucionalmente abordamos que el sentido de la escuela tiene que ver con que estar en la escuela esta bueno porque además de aprender me vinculo y la paso bien, tengo que otorgar nuevos sentidos (...) en educación tenemos que pensar en lo pedagógico, porque la educación tiene que ver con la libertad, esto es claro, creo que es preocupante, aun queda mucho por hacer, de cómo se sienten los jóvenes en el sistema educativo, de cómo las practicas docentes-mas en secundarias- son lejanas a lo que implica ser joven hoy y como se construye la identidad en jóvenes y cuando más grande sea la brecha, mas grande será la posibilidad de estar vulnerado algún derecho de los jóvenes, en este sentido mejoro, no sé si ha mejorado, se que los chicos están adentro, hasta tanto no se achiquen las brechas entre docentes que siguen siendo muy rígidos y no entienden que el joven tiene que ver con una construcción social diferente a su propia biografía escolar” (Inspectora Modalidad de Psicología y Pedagogía Comunitaria)

Observamos que la trayectoria en el campo educativo, provee elementos a los profesionales al momento de construir estrategias en la institución escolar, esto se manifiesta en varios aspectos, por ejemplo, en la forma en que se reconoce la importancia o nueva propuesta de una intervención en el espacio del aula, a partir de la realización de proyectos en articulación con los docentes, reconociendo el lugar que asume lo social en el aprendizaje. Los profesionales reconocen el lugar de importancia que representa el docente en la cotidianeidad del niño, siendo

quien comparte más horas en el aula, dejando entrever que lo pedagógico no se desvincula de la tarea del trabajo social, considerando a la educación como práctica para la libertad. En este sentido, el reconocimiento que se hace de los sentidos y significaciones de la institución escolar, frente a la educación y frente a la niñez, conforma uno de los ejes de intervención en los que se sustenta una práctica que se construye en tensión y continua negociación con características que conforman a las escuelas históricamente. El cuestionamiento a la disposición del espacio y los roles, por ejemplo, considerando al aula como espacio de intervención del trabajo social - más allá del gabinete- da cuenta de cómo la trayectoria en el campo por parte de estas profesionales, posibilita conocimientos específicos respecto a lo cotidiano, las prácticas y los roles en el marco de la institución escolar. Se definen lineamientos que parten del necesario reconocimiento del espacio, una de las entrevistadas hace referencia al disciplinamiento de los cuerpos, en torno a las normas o prácticas que se instauran en el patio en horario de recreo; por otro lado, se hace referencia por parte de otra de las entrevistadas al rol del docente y a la resistencia que este puede presentar frente a la inclusión del trabajador social en el espacio del aula, refiriéndose a la necesaria revisión de estos aspectos para construcción de las estrategias a desarrollar.

Sostenemos que las trayectorias en el campo, posibilitan a los profesionales cuestionar instituidos como el lugar del trabajo social en lo comunitario o en el aula. Asimismo, las trayectorias en la docencia si bien puede propiciar los aspectos antes mencionados, pueden en algunos casos obstaculizar la intervención, en caso de reducir toda intervención a lo estrictamente pedagógico o al confundir la función del trabajo social con la de un docente; pudiendo resultar esto en prácticas que desde una impronta mayormente conductista se enfoquen por ejemplo, a pensar intervenciones frente a la denominada “mala conducta” en alumnos. Una de las entrevistadas parte de esta formulación refiriendo que es necesario reforzar la autoridad en el ámbito escolar; no queremos decir con esto que no sea necesario rever el lugar de la autoridad en el ámbito escolar, en la relación entre docente-alumno, como especificamos en apartados previos

consideramos necesario reflexionar sobre las transformaciones generadas en dichas relaciones de autoridad a partir de los nuevos sentidos que construyen los niños en torno a la apropiación del saber, ya no reconociendo al maestro como lugar absoluto del mismo, sino poniéndose en jaque dicha relación a partir de nuevos espacios de apropiación del saber por parte de los niños, en esta línea la autoridad debería ser repensada en torno a nuevas significaciones.

Estas características denotan que la trayectoria es un proceso en el que se ponen en juego prácticas y saberes previos e incluso prejuicios que portan los profesionales. Al entenderla como proceso reconocemos que dicha trayectoria enfrenta continuos cambios, ya que la continuidad que estos actores tienen en el campo, en este caso con un rol diferente al de docente siendo directivos, inspectores, orientadores sociales recibidos en la carrera de trabajo social, modifica algunos de sus postulados previos permitiendo abrir nuevas situaciones, nuevas concepciones. No es lo mismo interactuar en carácter de docente con el niño en el aula que formar parte de este espacio con determinado objetivo de intervención, ya sea en la conformación de proyectos o talleres en conjunto con los niños y los docentes. Desde esta perspectiva analítica, resulta pertinente reflexionar sobre los cambios generados en estas trayectorias y situaciones, a partir de perspectivas que en dicho campo, pueden generar continuidades y/o rupturas en las estrategias de intervención.

V.2.1 Trayectorias en la formación profesional

A partir de lo expuesto podemos decir que el trayecto en la formación profesional otorga a los profesionales nuevos capitales, competencias académicas que se manifiestan desde su propia experiencia, como insumos para construir estrategias de intervención. Consideramos entonces lo que implica la legitimidad de la profesión, podemos decir, tomando el aporte de Cecilia Aguayo (2007) que se torna necesario llevar a cabo un análisis entre la acción profesional, la profesionalización y las competencias profesionales. Desde esta perspectiva teórica, sostenemos que las profesiones son construcciones históricas y sociales,

las cuales deben ser comprendidas según el tiempo y el espacio en que se desarrollan. Tomando el aporte de Pierre Bourdieu, las mismas tendrán entonces, una eficacia simbólica y claramente cultural, como mencionan entrevistados, hay sujetos que los reconocen como trabajadores sociales, reconociendo también su tarea y por ende, demandando un tipo de intervención. Tal como refiere Aguayo (2007) existe un reconocimiento social que es nexo entre el poder y el conocimiento, es decir, como trabajadores sociales presentamos una formación académica que provee herramientas y recursos para encarar la práctica profesional. Por esto existen las llamadas competencias profesionales, que varían según cada campo, siendo las mismas, el capital que se disputa en cada campo profesional, en el científico por ejemplo, dicho capital es el mismo conocimiento. Ahora bien, estas competencias no se recortan a los saberes o practicas aprendidas en la formación, de hecho están en continua transformación, como manifiesta Aguayo (2007) estas competencias están intrínsecamente relacionadas con el sentido de la práctica y la historicidad que las constituye, por ende, estas competencias no se reducen a la mera instrumentalidad “Las competencias nos reenvían a una concepción humana en la cual el sujeto es actuante y actor de su mundo profesional” (Ibídem 115)

Consideramos a la profesión como una construcción social que debemos analizar en variables de tiempo y espacio, la legitimidad de la profesión parte de un tipo de relación entre la pretensión y la necesidad de intervenir y la aceptación por parte de la sociedad con la que se trabaja, con la que se interviene, es decir un conjunto de creencias, significaciones y el trasfondo cultural posibilitan dicha aceptación. Existen diferentes aspectos que otorgan legitimidad a una profesión, entre ellos está el saber- certificado, título, acreditación por parte de una institución- la eficacia –ya que el usuario necesita que resolvamos su problema, es decir, debemos dar una respuesta- y la utilidad social- que es el servicio que ofrece nuestra profesión, una utilidad que sirve a nuestro empleador. El Trabajo Social, como menciona Cazzaniga (2006) ha pasado por distintos momentos por lo que también ha transitado la intervención en términos de status, y como se especificó en capítulos previos la profesión ha sido trascendida por distintas

corrientes, entre ellas la funcionalista, el positivismo, además de distintos posicionamientos éticos y políticos a partir de los cuales se entiende, el porqué y para que de la intervención. Sin embargo, observamos que actualmente el Trabajo Social manifiesta cambios concretos, que se traducen en las practicas de los mismos profesionales, donde existe otro tipo de intervención que no se recorta al mero pragmatismo, donde lo ético político entra en juego, al igual que el saber y el conocimiento, siendo un ejemplo, el lugar que adquiere la investigación en Trabajo Social, con una construcción de conocimientos que no tiende a la visión parcial respecto a las problemáticas que hacen a la complejidad de lo social, tampoco una visión fragmentada de la misma, sino una investigación que permite ampliar la discusión en torno a aspectos teóricos y metodológicos que hacen a la profesión y al lugar que esta ocupa en la sociedad. Tal como refiere Albuquerque (2011) la legitimidad comienza a verse como un proceso constructivo y contextualizado, no alcanza solo con un titulo, es necesario que el mismo profesional conozca su práctica, reflexionando sobre la misma para poder defenderla, y como dice la autora “saber actuar y saber decir”, por esto la dimensión ético política, acompañada de una reflexión teórica metodológica, es un proceso en pleno desarrollo en el campo profesional, el cual posibilita ir más allá de las normas burocráticas reflexionando en términos de lo histórico, el contexto actual y los escenarios en los cuales se dan las condiciones que hacen a la intervención profesional.

Estos enfoques permiten develar aquellos aspectos que hacen que en algunos casos, los profesionales consideren límites al momento de desarrollar sus prácticas en el cotidiano. Observamos por parte de los profesionales, una sensación de negatividad frente a la concreción de los objetivos en la práctica o al ideal de intervención, característica que no se desvincula de dos aspectos, por un lado lo teórico metodológico, y por otro lado el posicionamiento ético y político que asume el profesional en carácter de funcionario público en el ámbito estatal. Como mencionamos anteriormente, hay una serie de demandas de intervención que se presentan al orientador social en las escuelas, entre ellas: formular propuestas frente a la problemática del ausentismo y abandono escolar, generar vínculos

entre la institución escolar y la comunidad, participar en la redacción de proyectos institucionales educativos, promover el trabajo en red y aportar a la articulación entre distintas instituciones a fin de construir espacios de corresponsabilidad (disposición 76/08 año 2008). Estas dimensiones refieren que el trabajador social debe brindar una dimensión social a las problemáticas que presentan los niños en la institución escolar, a partir de esto, se cuenta con distintas técnicas como la entrevista, la observación, visitas en domicilio, a partir de las cuales el profesional conforma un diagnóstico y frente a estas nuevas propuestas que garanticen la escolaridad e inclusión educativa. Asimismo, observamos dos aspectos que se ponen en juego, por un lado la formación profesional, ya que como explicitamos los trabajadores sociales en carácter de profesionales y reconocimiento legal de la profesión cuentan con herramientas y competencias para desempeñarse en el campo; y por otro lado el lugar de dichos profesionales como funcionarios públicos, resulta pertinente reflexionar sobre el lugar que asumen estos funcionarios/profesionales en la órbita estatal,

“Hubo muchas reformas de lo educativo con la Ley Federal y las reformas estaban centradas en eso y me parece que cambiaron mucho, cuando fui a la entrevista una de las cosas que me preguntaron fue “si yo me animaba a ir al barrio”, si iba a hacer visitas domiciliarias, cuestión que me resulto re llamativa, dije si es algo fundamental. Y ahora poder tener una visión más amplia de eso si se va dando si bien faltan varios aspectos, me parece que esos pequeños pasos se empezaron a dar. Creo que igualmente hay todavía muchas resistencias en el ámbito educativo que hay que laburarlas al interior de ese ámbito. Tiene sus particularidades, las cuestiones jerárquicas, cuestiones administrativas, disposiciones que si o si se tienen que cumplir. Y ahí tuve que entender lo que se les pedía a mis compañeras y como influía esto en el sufrimiento de mis compañeros docentes, directivos, secretarias, por cuestiones que les pedían” (OS, EOE)

“Desde la nueva Ley de Educación se trabajo en revertir el ausentismo, nosotros siempre lo hemos hecho, nosotras reconocemos en la normativa practicas que nosotras ya venimos haciendo, esto de presentar los casos, chicos que no pueden venir todos los días porque trabajan o están cuidando a sus hermanos menores. Ahora lo hacemos más dentro de la norma y no en la clandestinidad, sino que la escuela siempre lo hizo. Si se puede aplicar la ley, ahora es distinto, esta todo, antes nosotros nos movíamos mas desde un lugar de voluntarismo, ahora para que las instituciones respondan tenes la normativa, es una base. Antes las trabajadoras sociales iban a la casa, generaban esta oferta a la familia, les llevaban tarea o apoyo escolar si les resultaba más cómodo ir, nosotros lo veníamos armando. Nosotros contábamos con TS comprometidas, pero bueno si no lo tenes está la normativa, tenes que hacerlo porque lo dice la normativa, ya no depende tanto de la actitud de cada profesional” (Directora, Escuela primaria La Plata)

“La conversación con los padres y con el alumno es lo fundamental, y la citación con los padres acá en la escuela, porque hay algo que yo digo siempre que se está perdiendo mucho, hoy por hoy, los papas no les gusta que la gente de la escuela vaya a la casa. Pienso que a lo mejor sienten que uno va a ver lo que tienen y no tienen que es algo que no pasa por ahí, ser asistentes sociales no pasa por ahí, pero bueno la mentalidad, antes no pasaba, antes era un orgullo que fuera alguien de la escuela a la casa, es más, no sabían cómo tratarte, ahora tenes que entrar con mucha táctica, porque no es fácil, ya no te podes presentar en la casa de la familia, cuando se hace una entrevista acá tenes que ir como preparando la entrevista antes, decirle ¿a usted le gustaría que yo vaya así charlamos más cómodas en su casa? Empezar a crear otro tipo de vinculo, distinto y por ahí vas entrando de a poco. Entonces si vos tenes que ir a hacer un relevamiento socio económico de la familia para ver que necesita, bueno, vas como si nada fuera, charlas y de paso empezas a hacer tu meta” (OS, EOE)

En relación al primer fragmento de entrevista, podemos decir, se ponen en tensión la utilidad social de la profesión en términos de aquello que se solicita al profesional, considerando las herramientas con las que este cuenta al momento de dar una respuesta a distintas problemáticas. La entrevistada reconoce a la visita domiciliaria como una técnica fundamental en su práctica, aspecto que denota la forma en que la eficacia de la practica entra en juego, es decir, es necesario dar una respuesta y esta parte de un reconocimiento de aquella técnica como una competencia profesional que hace a su eficacia, en tanto, ella reconoce es necesario que los actores asocien su intervención a la practica en terreno. Ahora bien, la entrevistada manifiesta que hay una serie de normas burocráticas que generan angustia o que en la rigidez institucional –entendida en términos de burocracia y jerarquías- demandan nuevas prácticas que frente a particularidades del ámbito educativo se consideran, parte de un proceso en plena construcción. Observamos que aquellas respuestas que se solicitan a los profesionales, deben darse en tiempo y forma, respondiendo a normas burocráticas que en este ámbito educativo se constituyen como una característica fundamental.

Como especificamos en apartados previos algunos decretos, como el decreto 2299/11⁵⁰ especifican frente al ausentismo un tiempo para emprender

⁵⁰ Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Año 2011. Conforme al proyecto institucional se refieren: 11. Los dispositivos para el abordaje y prevención de las situaciones de vulnerabilidad de derechos de alumnos en general y en particular de niños y adolescentes y el requerimiento de asesoramiento y orientación del personal docente y educativo en general, para la observación y detección de tales situaciones. 12. El Plan de Prevención del Riesgo en el marco de lo que se prescriba al respecto. 13. La participación organizada de la

visitas a domicilio y conformar estrategias de intervención; reconocemos entonces que la competencia con la que cuenta la profesional no se recorta a la realización de aquella visita domiciliaria, considerada en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, como técnica que el trabajador social debe traer aprendida, la cual provee insumos para la práctica en términos del poder que se otorga al profesional en la realización de un diagnóstico. Observamos la forma en que ese poder se vincula a un conocimiento que en este caso tiene que ver con lo que lo que la profesión define como demanda antes de planificar algún tipo de respuesta. Esta eficacia simbólica que otorga reconocimientos a la profesión, no solo por parte de las familias con las que trabaja, sino también del conjunto de la población, articula dos aspectos, por un lado la historicidad, es decir, el lugar que asume la profesión en este caso en el ámbito de la institución escolar con un componente ligado al control y diagnóstico social de las familias; y por otro lado al sentido que el profesional da a su práctica, donde observamos que las competencias no se recortan a una práctica aprendida o técnica específica en trabajo social sino al sentido político de la intervención y a los diferentes momentos por los que esta ha transitado. Por lo cual, el título o certificado no conforman a la legitimidad profesional sino que la misma se conforma a partir de la revisión que los profesionales pueden hacer de su práctica en tiempo y espacio.

Analizamos estas características de la intervención, a partir del concepto de estrategia propuesto en el anterior capítulo, es decir, a la forma en que el sentido político de la práctica puede proponer un nuevo orden del escenario de

comunidad educativa y la actividad que desarrolle la Asociación Cooperadora, cuando ésta existiera.14. La organización de muestras abiertas a la comunidad y otros dispositivos que permitan fortalecer la comunicación con la misma así como exponer los logros alcanzados por los alumnos.15. El mantenimiento de una comunicación permanente con la familia y responsables de los alumnos.16. El trabajo en red con otras instituciones educativas mediante proyectos de articulación que permitan optimizar las trayectorias escolares de los alumnos y asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.17. El trabajo en red con instituciones comunitarias que permitan optimizar los objetivos del proyecto institucional.18. La elaboración de propuestas pertinentes a su territorio y contexto destinadas a contribuir a las políticas públicas de protección de los derechos de los alumnos y su vinculación con los diagnósticos socio-educativos de la zona y el distrito.19. La articulación horizontal y vertical de la institución y su relación con los niveles de supervisión, centrales, otros niveles educativos y organismos.20. Las vinculaciones interinstitucionales e intersectoriales para asegurar las mejores condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (...)

intervención, donde los tiempos –en este caso burocráticos- y los espacios –el lugar que ocupa el Orientador Social en la escuela- pueden reconfigurarse.

Interesa resaltar, la forma en que el mismo profesional puede interpelar la utilidad social que se da a la profesión y las respuestas que se solicitan a la misma en un marco institucional. En el segundo fragmento de entrevista la entrevistada refiere que si bien el marco legal –hace referencia a la ley de educación y lo que se solicita al Orientador Social en su práctica- especifica procedimientos, estos no se desvinculan del trabajo o las practicas que los profesionales realizaban en las escuelas previamente a dicho marco legal; observamos que los trabajadores sociales desempeñan su práctica reconociendo que dicha ley carga de normatividad y legalidad a sus intervenciones. Sin embargo, consideramos, que si bien estos profesionales realizaban previamente visitas y seguimientos de familias por situaciones de ausentismo, estos procedimientos propuestos a la luz de reglamentos y disposiciones en las escuelas, ponen en discusión los distintos momentos de status por lo que ha transitado la profesión en términos generales y en términos particulares –específicos de la escuela-. Es decir, si bien en un momento de la historia el pragmatismo y positivismo cobraban un lugar central en la intervención profesional con un asistente social que en las escuelas debía empeñar una tarea mayormente socio educativa y de control sobre estas familias, educando en aspectos que hacían a la higiene, a la salud y a lo socio ambiental, así como también a lo cultural y practicas sostenidas en una visión funcionalista de las familias –roles, lugares ocupados en la misma- hoy día la intervención reconoce en escenarios particulares el necesario abordaje de lo educativo a partir de una visión social, en la cual el sentido que asume la práctica se vincula a una necesaria revisión de aquellas técnicas enunciadas previamente. Como refiere la última entrevistada la población con la cual se trabaja cuestiona la visita domiciliaria del Orientador Social, sin embargo, la escucha y dialogo con la familia continua siendo una práctica necesaria al momento de definir líneas de intervención. Por tanto, las metodologías e instrumentos a ser aplicados requieren una revisión, a partir de la cual no se trata de renunciar a dicho desempeño en el territorio sino a vislumbrar las formas a partir de las cuales, el profesional se

inserta en dicho ámbito de lo local, tampoco se trata de terminar con aquellas visitas en domicilio que se enuncian como prácticas preponderantes para intervenir, sino que el desafío radica en revisar el para qué de la realización de la misma o la importancia que se da a dicha técnica. Observamos que si se naturalizan formas de pensar y hacer del trabajo social, estas últimas pueden resultar en la naturalización de ciertas problemáticas e incluso de ciertos mecanismos que en la forma a partir de la cual se construye un problema reproducen un determinado orden social, es decir, si la resolución del problema del ausentismo o las respuestas al mismo se piensan desde la cantidad de visitas en domicilio llevadas a cabo con esa familia, o recortada a la cantidad de recursos que se ofrece a dicha familia –en términos estrictamente materiales- se construye esta problemática a partir de finalidades que porta la institución escolar históricamente en torno a los efectos que esta se propone –mantener la homogeneidad y control para frenar conflictos que puedan afectar el orden establecido-. Sin embargo, partir de un análisis estratégico y las reconfiguraciones que este posibilita al momento de construir problemáticas y dar respuestas, reconoce que las prácticas no se determinan por enunciados o procedimientos que demanda esta institución escolar en el cotidiano. Sostenemos que si bien es necesario el análisis de la institución escolar y los mecanismos que hacen a su funcionamiento, no podemos analizar las prácticas sin reconocer las relaciones de poder que se dan más allá de lo institucional, es decir, en este análisis es fundamental vislumbrar por un lado status y reconocimientos que socialmente permiten al trabajo social actuar sobre las relaciones de otros proponiéndose ciertos resultados, poniéndose en juego instrumentos que se ajustan a determinadas situaciones con medios para obtención de un terminado fin. En este ejercicio del poder a partir de la reconfiguración estratégica, los profesionales orientan sus prácticas siendo este ejercicio el que posibilita llevar a cabo otras acciones posibles, intervenciones y respuestas,

“A mí me favorece el rol que estoy cumpliendo, me favorece porque es un cargo que la jerarquía y a su vez tiene autonomía para acompañar a equipos de trabajo donde convergen otras disciplinas además de TS, la posibilidad de este cargo es diseñar estrategias innovadoras teniendo en cuenta las distintas profesionales que hay en los

EOE. Yo vuelvo a esto, yo soy inspectora, una inspectora supervisa practicas y estrategias de intervención de equipos de trabajo, por lo tanto, el desafío para mi es trabajar con otras formaciones profesionales, como son los psicólogos, licenciados en ciencias de la educación, TS en termino de colegas. Entonces la posibilidad de trabajar con estos equipos es un desafío particular en lo personal. Y respecto del impacto tiene que ver con ponderar y construir conocimiento, nada más y nada menos” (Inspectora Modalidad de Psicología comunitaria y Pedagogía Social)

“Tiene que ver con la posibilidad de construir equipos de trabajo digo, y de generar autonomía en los equipos, la tarea de supervisión implica además hacer cuerpo y trabajar con los equipos para que justamente puedan pensar en este marco de las nuevas reglamentaciones (13298) a ver, hay discursos que están apropiados respecto a la 13.298 de la ley de PYPDD ,ahora, en la práctica esto no es sencillo, ver cómo está hecha cuerpo esta ley, no es sencillo, entonces una de las características del supervisor de psicología tiene que ver con poder detectar estos modos de abordaje e implementación de la ley, la ley esta y la promovemos a ver..Pero en lo cotidiano, en los discursos y en las prácticas es donde vemos que todavía hay que seguir trabajando, entonces cuando uno encuentra la posibilidad o donde podes visualizar que ahí hay un bache y hay algo mas, bueno, pensar estrategias de cómo” (Inspectora Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social)

Observamos que la intervención se da en el marco de un entramado de fuerzas que se configuran en este campo educativo a partir de modalidades de hacer y decir, las cuales establecen pautas y procedimientos. Asimismo, reconocemos que la disposiciones del espacio y lo administrativo conforman a la práctica profesional, la entrevistada es licenciada en trabajo social y ocupa un cargo de inspectora, esta redistribución de jerarquías y espacios sistematiza tareas y diferencia roles, a su vez en términos burocráticos y administrativos – resoluciones, decretos, leyes- se especifican formas de proceder y el organigrama del sistema educativo determina reglas que hacen a su funcionamiento. La entrevistada refiere su rol de supervisora, coordinadora y detectora de formas de abordaje de los Equipos de Orientación Escolar, en correlación con leyes de infancia y adolescencia, así como también el interés puesto en “hacer cuerpo la ley”. Observamos que los profesionales y sus técnicas se relacionan al momento de definir estrategias de intervención con esta variable administrativa en la cual están inmersos, enfrentando aspectos que en la dinámica laboral les insumen demandas de intervención y procedimientos por parte de sus jerarquías. En este sentido, si bien el cargo de inspección proporciona en algún punto otras posibilidades, como enuncia la entrevistada la posibilidad de intercambio con otras

disciplinas y un aporte desde la perspectiva del trabajo social a las mismas, al momento de construir problemas y definir líneas de intervención, no es el cargo en dicha organización administrativa lo que imprime eficacia en las respuestas o mayor legitimidad a su intervención, sino que es la forma a partir de la cual se piensa, construye y actúa sobre un problema, poniéndose en juego la profesionalización, las competencias profesionales y la acción profesional de dicha entrevistada.

Prosiguiendo el análisis, consideramos los aportes teóricos de Marx Weber quien contribuye con sus análisis en su libro “Economía y sociedad” para reflexionar sobre la tensión existente entre el profesional y la ética profesional. En este libro, el autor aporta una reflexión política en torno al lugar que los funcionarios públicos ocupan en el Estado Moderno, en este sentido, consideramos dos aspectos: por un lado el trabajador social como funcionario público pero además profesional y por otro lado - retomando nuestro objeto de estudio- el componente político de la estrategia profesional en el marco institucional. Considerando el componente político de la intervención profesional e incluso del origen de la profesión, coincidimos con la concepción de Estado Moderno realizada por Marx Weber y su concepción respecto a la política y a la dominación. Es decir, el autor centra su perspectiva, en entender a la política como la dirección o influencia sobre la dirección de una asociación política, significa los esfuerzos para compartir el poder o influir en la distribución del mismo, ya sea entre Estados o entre los grupos que se encuentran dentro del Estado.

Las estrategias remiten a la movilización del poder y dirección/objetivos políticos del profesional en dicho campo de fuerzas, siendo parte del ámbito público. A partir de lo relevado, observamos se pone en cuestión por parte de algunos de los entrevistados el sentido que otros atribuyen a su intervención “piensan que estamos para hacer tramites” considerando que en contextos de matriculas extensas y situaciones de vulneración de derechos urgentes no pueden garantizar el cumplimiento de aspectos burocráticos, como el llenado de planillas o cumplimiento de actividades en tiempo y forma. Una de las características del Estado Moderno, es la organización burocrática que no solo se da en el Estado

sino que también, en distintas esferas de la vida social, los partidos políticos, la universidades, entre otras. Es a partir de esta, que el Estado controla todos los medios de organización política, comienza un proceso de expropiación de estos medios políticos para ejercicio del poder político, es fundamental esta categoría que utiliza el autor en términos de expropiación política, ya que este proceso quita a los funcionarios la capacidad autónoma de dominios, dejando a los dirigentes todos los medios materiales de organización. Analizamos estas características del Estado Moderno y la práctica de los políticos profesionales y funcionarios públicos, los cuales diferencia el autor. Centralmente lo que diferencia a estos actores es el uso de la política o los objetivos y dirección que la dan a sus acciones en el campo de la política, es decir, el político profesional para Weber es alguien que vive para la política, que presenta una vocación, el mismo no necesita una remuneración a cambio de su labor. El carácter burocrático de este Estado, transforma la política, genera una nueva forma de organización, reconoce status por lo cual, comienza esta diferenciación entre funcionarios administrativos y funcionarios políticos. Para el autor, la política misma dota de sentidos los fines, los valores de la vida social, sí la política pero no la burocracia, para Weber esta se manifiesta como un peligro que basada en la lógica de la eficacia y eficiencia y librada a su propia lógica, genera fenómenos que luego no puede controlar, por ejemplo una sociedad desprovista de ideales, valores políticos, lo que él llama “la jaula de hierro”. Es por esto que para el autor, es necesario pensar una política que limite este poder de la burocracia, recortado a lo meramente técnico, a la obediencia de ciertas reglas o normas a considerar en cada una de las acciones desarrolladas; algo que es característico del funcionario público quien lleva a cabo su labor, remplazando la política por esta lógica de la eficacia y eficiencia propia de la organización burocrática. Observamos entonces que la importancia de rever las intervenciones en el campo educativo se vincula a este enfrentamiento a lo burocrático y meramente administrativo, reconociendo en la construcción de estrategias el componente político y las posibilidades de movilización de poder que este trae consigo. Las competencias profesionales y la eficacia simbólica de la profesión en el campo irán mas allá de dicho componente burocrático y dependerán de las

estrategias que se enuncien a partir de una revisión de prácticas, que en el ámbito estatal se resumen en procedimientos y marcos legales explícitos, por ende, en el cotidiano se conjugan la utilización de recursos y conocimientos a nivel profesional con el desvelamiento de relaciones que al interior de la institución y en correlación con la realidad social; no pudiendo definirse prácticas sin una revisión previa sobre los enunciados y procedimientos en los que estas se sostienen. De estos aspectos devienen las resistencias o acompañamientos de los profesionales frente a tareas prescritas, esto podemos verlo en la forma en que se interpela por parte de los mismos trabajadores sociales su función y rol en el ámbito educativo a partir del enfoque de derechos que fundamenta intervenciones, la misma interpelación de la ley insume elementos para construir estrategias que reconocen a ese marco legal solo como una herramienta que posibilita nuevas formas de entender al niño, de acordar problemáticas en torno a la vulneración de derechos, que en el cotidiano requieren de una reorganización del tiempo, del espacio y de los recursos, vinculados estos últimos a la variable ideológica a partir de la cual los profesionales direccionan sus prácticas. Observamos que reorganizar el tiempo, espacio y prácticas requiere de una revisión al interior de los equipos de trabajo, en un marco relacional a nivel institucional; por lo cual las posibilidades de autonomía –relativa- en dicho campo, no son algo determinado previamente sino que se vinculan a las competencias profesionales en relación a una interpelación de actividades, regulaciones, relaciones entre actores a nivel institucional que hacen al sistema educativo y a sus finalidades, en el cual pueden transformarse instituidos a partir de estrategias que imprimen el sentido político de la intervención.

V.3 Relaciones de poder, tensiones y negociaciones

Como especificamos previamente el campo educativo presenta características específicas en torno a su organización institucional, siendo lo administrativo y burocrático aspectos que conforman a la práctica profesional. Su estructura jerarquizada en relación a los diferentes roles, funciones y competencias se presenta como característica que impacta en las estrategias a

desarrollar a partir de las relaciones establecidas entre inspectores, docentes, directivos y equipos interdisciplinarios que conforman al campo. Como referimos, estas relaciones se transforman y reconfiguran en dicho escenario gestándose la posibilidad de una circulación del poder manifiesta en acciones e intervenciones, en el manejo de los recursos, las competencias técnicas y las posibilidades de intercambio y negociación entre los actores, siendo estas un punto de partida al momento de analizar las estrategias profesionales.

El análisis de las relaciones de poder implica visibilizar aquellas negociaciones, tensiones y acuerdos que se dan al interior de los equipos de trabajo, según el lugar ocupado en la institución por parte de los actores, el capital con el que estos cuentan y las intencionalidades que dan sentido a la intervención. A partir de esta perspectiva analítica, analizamos las relaciones establecidas con el personal jerárquico –inspectores, directivos- y su vínculo con los profesionales que se desempeñan en el marco de los Equipos de Orientación Escolar; llevamos a cabo un análisis de las condiciones actuales de la intervención considerando las representaciones que tienen los actores respecto a dicho personal jerárquico y su articulación con las posibilidades de autonomía y subalternidad en la profesión.

Observamos que por parte de los profesionales entrevistados, resultó difícil poder llevar a cabo una definición de su propia intervención profesional. Al momento de desarrollar una idea aparecen en los discursos de los entrevistados, incertidumbres y dudas respecto a “aquello” que sería la intervención del Trabajo Social. En cambio describir cómo perciben los sujetos de la intervención a la profesión, parece ser menos difícil. Por otro lado, se resalta en los entrevistados, la dificultad ante el cumplimiento de los objetivos planteados en la práctica; es de destacar que estos objetivos –en lo enunciado- remiten a una práctica recortada al profesional, donde el profesional, la institución o ente empleador, figuraban como los únicos responsables de un cambio o modificación de la situación trabajada. En las entrevistas se manifiesta la disyuntiva entre empleado y profesional, donde se problematiza mayormente sobre el carácter de empleado estatal, la relación de dependencia y aspectos

burocráticos y administrativos, no así sobre el carácter profesional y aspectos que hacen al criterio profesional y al campo profesional.

Podemos decir, entonces, que en relación a los datos relevados en las entrevistas, en algunos de los profesionales se manifiesta una sensación frustrante respecto a la intervención profesional sustentada en una idea de la “falta de” en relación a recursos materiales, acompañamiento de parte de actores con cargos jerárquicamente superiores y posibilidad de autonomía en la toma de decisiones, en relación a su desempeño profesional. Es decir, aparece la intervención del Trabajo Social, como una práctica en la que se pone en tensión – según lo referido por profesionales- la imposibilidad de cumplir con los objetivos establecidos en programas, disposiciones o decretos pertenecientes a las instituciones de los entrevistados y redactados a la luz de las leyes mencionadas en esta investigación. En algunos casos la negatividad recurrente subyace en discursos que reconocen una falta de autonomía profesional y de reconocimiento profesional, pensando a la intervención en relación a la autoridad de un superior o al sentido atribuido a la práctica por parte de otras disciplinas; algunos de los trabajadores sociales manifiestan que en la mayoría de las situaciones trabajadas, son los directivos quienes especifican la estrategia de intervención a ser implementada: visitas domiciliarias, denuncias en organismos de infancias, entrevistas con familiares, entre otras. Cada uno de los informes de situación a ser presentados en instituciones como los Servicios Locales o en la Dirección de Niñez, deben ser supervisados y firmados con anticipación por directivos e inspectores. Por otro lado, los directivos manifiestan que son los mismos profesionales, quienes recurren a consultar estrategias de intervención a desarrollar con las familias de los niños, en algunos casos manifiestan que esta situación se plantea reiteradas veces por parte de los trabajadores sociales, pertenecientes a los Equipos de Orientación Escolar. Cabe destacar que algunos de los directivos e inspectoras entrevistadas son Licenciadas en Trabajo Social, aspecto que incide en las estrategias a implementar y la posibilidad de intercambio y trabajo interdisciplinario.

En relación al campo de la educación y los resultados presentados –en torno a las representaciones de los entrevistados respecto a su personal jerárquico- sostenemos que la misma está relacionada con el sentido atribuido a la intervención profesional del Trabajo Social, aspecto que incide en la construcción de autonomía y subalternidad. Es decir, la autonomía es relativa, si bien directivos e inspectores supervisan las estrategias de intervención y actividades planificadas –al momento de responder a demandas puntuales en el campo educativo- son las trayectorias en la formación profesional, las trayectorias laborales y condicionantes estructurales del campo (condiciones laborales, recursos, disponibilidad horaria, entre otros) aspectos que posibilitan o limitan –en algunos casos- la intervención de cada profesional.

Por otro lado, inspectores y directivos – en el caso de los entrevistados- presentan una formación profesional en la carrera de Trabajo Social, lo cual facilita el intercambio y la construcción de estrategias de manera conjunta. Como se especifico en capítulos previos, la institución educativa actualmente enfrenta múltiples demandas, la forma de dar respuestas en un marco relacional a nivel institucional -como plantea P. Bourdieu de posiciones y de relaciones entre posiciones- constituye a la construcción de autonomía en la profesión, requiriendo una reflexión sobre la institución educativa como institución pública, la profesión del trabajo social como parte de un colectivo y el lugar que ocupa dicha profesión en el marco de la institución. Considerando, entonces, el rol asignado en la figura de “orientador social” en el Equipo de Orientación Escolar, el carácter histórico de la profesión, la utilización de los distintos recursos, formas de negociación entre los distintos actores institucionales y construcción de estrategias según el contexto histórico y social en que estas se enmarcan y el escenario en el que se despliega cada intervención.

Claudia, Danani (2006) en un artículo titulado “Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano” analiza la relación entre autonomía profesional y politización, en la profesión. Lo que reconoce la autora es que en nuestra historia profesional, se han conquistado las condiciones para hacer posible una mayor autonomía, sin embargo, considera

que aun nos queda un largo camino por recorrer. En acuerdo, con la autora, se manifiesta en las entrevistas realizadas lo que ella llama una “posición de subordinación relativa en Trabajo Social”, es decir, ninguno de los trabajadores entrevistados posee un dominio absoluto sobre sus propias condiciones de trabajo –en términos de aspectos burocráticos, estatutos, condiciones laborales, etc.-. Observamos que las intervenciones en el caso del campo educativo, tienden a lo que la autora llama una “rutinización” de la práctica,

“Nos piden que a las 48 hs que el niño se ausenta hagamos una visita a domicilio y llenemos una planilla con estrategias a implementar, con el cupo de alumnos que hay no podemos ponernos a hacer una visita a las 48 hs, no tenemos viáticos, usamos nuestros medios de transporte y en la escuela también tenemos que estar, todos faltan 48 hs por enfermedad o por otros condicionantes (...) quieren que traigamos si o si al niño de la casa, yo te lo traigo pero ¿quién lo va a recibir? A veces lo traes y la docente no quiere recibirlo, a veces tampoco la directora” (Orientadora Social EOE)

Esta rutinización de la practica la refieren entrevistados en torno a lo que se solicita en algunas de los decretos, en el caso de lo referido por la entrevistada el decreto 2299/11; pero a su vez esta rutinización –como vimos en capítulos previos- se manifiesta en la protocolización que se realiza frente a determinadas situaciones en guías de orientación en situación conflictivas en el ámbito escolar. Observamos que persiste este protocolo de intervención que en algún punto no solo rutiniza las prácticas sino que establece intervenciones generales –sostenidas en protocolos- para situaciones particulares, según contexto y realidad particular de las familias e incluso del escenario de intervención. Como especificamos previamente, la burocracia es desde el punto de vista de Weber un peligro para la política, pudiendo reducir las practicas a fines de eficacia y eficiencia, sin poder gestarse en las estrategias de intervención una revisión sobre las prácticas, el sentido que orienta a las mismas y la posibilidad de reflexionar analítica y políticamente sobre las intervenciones a desarrollar. Según Danani (2006) irrumpe en nuestra historia, algo que da otra impronta a la profesión, o al menos, otras posibilidades “desde la década del 60’ en que se produjera el muy contradictorio y ambiguo contrapunto/continuidad entre corrientes desarrollistas y reconceptualizadoras, el campo profesional perdiera uniformidad (...) situación

que en buena medida se extiende hasta el presente, en el que puede seguir hablándose de ausencia de hegemonía” (2006:190). Para la autora, el concepto de politización aparece como parte de esta ruptura, pero hablar de politización y autonomía, no es lo mismo, no son sinónimos, sino todo lo contrario. Para realizar estos análisis, la autora toma el concepto de Bourdieu, la concepción de campo, lo que nos posibilita comprender- como se explico en apartados anteriores- el lugar de lo simbólico y nuestras competencias en dicho campo. Es decir, si bien en cada campo se movilizan relaciones de poder, posiciones, las posibilidades de conquista de autonomía esta intrínsecamente relacionada, con la capacidad de defender, fundamentar y sostener la práctica, respetando las reglas de dicho campo, pero a su vez, cuestionando y reflexionado sobre “lo dado”, lo cual es posible llevar a cabo -según la autora- a partir de la construcción de mediaciones, entre lo particular y lo general “entre el mundo social y la situación objeto de intervención” (2006:197).

Tal como refiere Yolanda Guerra (2003) la instrumentalidad del Servicio Social, está vinculada a nuestra inserción en el orden burgués y el lugar que ocupamos en la división socio técnica del trabajo. Si somos partícipes en la producción y reproducción de las relaciones sociales, en el marco de un régimen capitalista, es necesario reflexionar sobre el para qué y porque de la intervención. Siendo las instituciones, el espacio en el que subyacen conflictos, intereses, contradicciones, y distintos valores y “formas de dar respuesta a las demandas”, aspecto por el cual se reconoce al Trabajo Social, como profesión. Sostenemos que llevar a cabo una reflexión teórico metodológica, ético y política –no solo operativa instrumental- permite ir más allá de una respuesta inmediateista en tal vorágine institucional y habilita interrogarnos respecto a en que pensamos cuando hablamos de autonomía profesional y cómo entendemos la relación entre el poder, el saber y lo simbólico, en nuestro campo de intervención.

Consideramos a la autonomía como relativa, pero a su vez como la capacidad que tiene el mismo campo de refractar los mandatos establecidos y condicionamientos externos (Danani, 2006). Las posibilidades de autonomía en la profesión están relacionadas con el lugar asignado a la profesión en las mismas,

asimismo las intervenciones están constituidas por las condiciones laborales que enfrenta el conjunto de los trabajadores –las cuales en algunos casos limitan las estrategias a desarrollar- pero a su vez, esta intrínsecamente relacionada al criterio profesional y aquella reflexión teórica metodológica sobre la práctica misma, que aparece en menor medida en discursos de los entrevistados. De todas maneras, deberíamos preguntarnos acerca de aquellos aspectos singulares y subjetivos que trascienden a cada profesional y a sus prácticas –trayectoria en la formación profesional, en el campo laboral, experiencias, entre otras- las múltiples y posibles formas de negociación en el marco institucional y el contexto histórico y social en que se construyen, direccionan y redefinen cada una de estas prácticas.

En el campo educativo observamos que la autonomía es relativa, y los espacios para que los trabajadores sociales puedan generar mayor o menor capacidad de autonomía difieren en función de las condiciones objetivas en las que se desarrolla la intervención profesional. Asimismo, los sentidos atribuidos a la intervención profesional del Trabajo Social por parte de los agentes entrevistados también inciden en la construcción de autonomía y subalternidad. Cuando los sentidos atribuidos a la intervención profesional coinciden con los de las jefaturas, el trabajo realizado en equipo permite una reflexión sobre la propia práctica profesional que este brinda y favorece a dicha práctica. En cambio, en aquellos casos en los cuales se presenta una distancia entre las significaciones que los agentes entrevistados le asignan a su práctica profesional respecto a la del personal jerárquico, los espacios de autonomía se reducen.

Consideramos como un aspecto relevante el hecho de que jefaturas sean ocupadas por agentes con formación y capacitación, aspecto que facilita el intercambio y la construcción de estrategias de manera conjunta con los trabajadores sociales a cargo, otorgando mayor legitimidad a las prácticas profesionales. Un ejemplo de esto es lo que permite la formación en Trabajo Social a directivos e inspectores formados en dicha carrera, el intercambio con otras disciplinas así como el trabajo en conjunto con colegas, donde la profesión tiende a la participación en la planificación y gestión de proyectos, políticas o programas que en el campo educativo reconocen los aportes que realiza la

profesión a dicho campo, pudiendo proponer líneas de intervención que en un seguimiento y coordinación por parte de estos profesionales permiten la revisión de estrategias y prácticas a partir de las cuales se construye una demanda y respuestas a la misma. En cambio, cuando el personal jerárquico no cuenta con una trayectoria laboral y con un capital escolar acorde a las responsabilidades que debe asumir, la autonomía en las prácticas profesionales de los trabajadores sociales se encuentra acotada, por esto otorgamos importancia a las trayectorias en el campo educativo y a las trayectorias en torno a la formación profesional.

Podemos decir entonces que las posiciones que ocupan en cada campo los trabajadores sociales respecto a otros agentes que participan del mismo, favorecen o limitan las condiciones en las que se despliega la intervención profesional. Los trabajadores sociales se desempeñan en el campo educativo como profesionales asalariados, respondiendo a ciertas lógicas, organización institucional y jerarquías, pero a su vez con la capacidad de agencia, con la posibilidad de generar autonomía en articulación con otros agentes, donde se ponen en juego los “distintos puntos de vista” en el campo en cuestión. Observamos que los trabajadores sociales en tanto agentes, pueden instaurar nuevas prácticas poniendo en tensión aquellos instituidos sociales y organizacionales que operan obstaculizando y/o favoreciendo los procesos de trabajo.

Entendemos que los procesos de construcción de autonomía profesional se encuentran en constante construcción y reconstrucción, por esto, analizar los aspectos que constituyen a la autonomía implica pensar al Trabajo Social como parte de un colectivo y de un espacio público, en el cual el criterio profesional, las posibilidades de negociación y la problematización respecto al carácter de dependencia -en términos de empleados estatales- presenta el desafío de pensar a los trabajadores sociales, como trabajadores y como profesionales. Por ende, la forma en que entendemos al poder en términos generales, y en este caso específico, las representaciones y prácticas que se despliegan respecto al personal jerárquico, incide en la posición tomada frente a otros agentes -en cada campo de trabajo- y en la capacidad o posibilidad de desarrollar las

intervenciones profesionales con capacidad de autonomía. Si bien dicha autonomía es relativa y está constituida por el conjunto de condicionantes que presenta cada campo y escenario de intervención, es necesario entender su construcción a partir de procesos que impliquen un trabajo de develación de la realidad institucional, las posibilidades y límites de intervención en términos metodológicos y el compromiso en la capacitación y formación profesional, es decir, aspectos que contribuyen a la producción de saberes en la intervención social, otorgando –a partir de un reconocimiento público- legitimidad a la profesión.

Además de las representaciones respecto al personal jerárquico y su relación con el mismo, los profesionales entrevistados al momento de definir estrategias de intervención realizan acuerdos con otros actores que conforman a la comunidad educativa, entre ellos docentes, profesionales de otras disciplinas e incluso con las mismas familias. A partir de lo recabado citaremos algunos de los fragmentos de entrevistas,

“La psicopedagoga era una persona que estaba hacia tiempo, estaba enquistada con vicios de la institución y acostumbrada a otra forma de trabajo. Desde la pregunta que me hacen de si yo iba a ir al barrio, si entraba al barrio. Yo lo que empezaba a notar es que los mismos docentes a mi me decían, pero... ¿Cómo? ¿Vos vas a ir a la casa a ver qué le pasa al nene que falta? y de verdad a mi me llamaba mucho la atención, porque a mí me mostraron las diferentes tareas que tenía el EOE, LA TS y sin embargo las tareas no estaban claras” (OS, EOE)

“Armamos una carpeta de derivación, una cuestión más para ordenarnos donde por ciclo armamos una planilla con ítems que queríamos que tengan en cuenta los docentes, nombre y apellido, año, aspectos pedagógicos cuales eran los que creían que eran los más sobresalientes. Había mucha participación del equipo directivo, si bien al principio armamos una relación y había resistencias en estas cuestiones, me parece que cuando se empezó a entender lo de darle otra impronta al equipo de orientación escolar, la verdad ocurrían muchas cosas y yo iba y le decía a la directora mira tal cosa, tal cosa y me decía si dale” (OS, EOE)

“Lo que favorece a mi parecer en compromiso en el equipo docentes, el grupo de docentes “tienen puesta la camiseta de la escuela “y la mirada de cada uno de los docentes, que no es individualista, se tiene en cuenta lo que puede aportar cada uno. La educacional o de aprendizaje tiene más presencia, hay miradas que se comparten en reuniones de equipo y hay intercambios de puntos de vista y si hay algo que nos une es usar lo mejor para el equipo y ahí se corren las cuestiones personales, no hay un acá se hace lo que yo digo o si vos estuvieras 4 hs en el aula sabrías lo que digo. No hay un equipo que se cierra, hay equipos que si trabajan el directivo por un lado y el equipo por

otro, por mi profesión yo al lugar del social lo veo distinto, pero hay mucho compañerismo”
(Directora, Escuela Primaria La Plata)

“En la estructura de la organización de una institución tenes maestros, docentes, tenes directivos, EOE que está colocado como en él NI, está ahí como atravesando los maestros, los chicos, el equipo directivo. Lo que hacen algunas resoluciones es poner sobre la mesa que el problema es institucional, entonces bienvenido sea la resolución, un problema de todos porque ahí indica que el director, ya no puede estar ajeno ni al director, tampoco a la preceptora, tampoco al docente, y además el director tiene que garantizar que el docente va a recepcionar y va a trabajar el valor de la presencia no la ausencia”
(Inspectora Modalidad PCyPs)

Observamos como uno de los primeros acercamientos que tiene el trabajador social en su práctica, al vínculo establecido con profesionales que conforman el Equipo de Orientación Escolar y posteriormente con los docentes. Al ser la tarea del directivo una tarea mayormente arraigada al seguimiento y coordinación, los trabajadores sociales al momento de definir prácticas conforman un vínculo con otros profesionales –psicólogos, psicopedagogos, etc.- que forman parte del Equipo de Orientación Escolar, e incluso articulan con los mismos docentes. En el primer caso se considera al vínculo e intercambio con otras disciplinas como aspecto relevante al momento de conformar una intervención considerando los profesionales, la importancia de contar con “otras miradas” frente a un problema, las cuales a su vez definen la impronta y objetivos que se otorgan a estos equipos. En este sentido a partir de los datos relevados podemos decir, el acuerdo y negociación entre distintos actores, ordena el trabajo a realizarse y suprime aquella sensación de “soledad en la práctica” por parte de los trabajadores sociales; siendo las regulaciones en dicho campo educativo, las que cargan –según refieren entrevistados- de responsabilidad al conjunto de los actores que conforman la comunidad educativa, es decir, el enfrentamiento a problemáticas de vulneración de derechos demandan como en el caso del ausentismo, intervenciones por parte del conjunto de los actores, siendo docentes, directivos e incluso no docentes, responsables de garantizar un seguimiento de las inasistencias. Este necesario trabajo en red se manifiesta en el conjunto de las reglamentaciones enunciadas en capítulos previos, las cuales enfrentan aquella lógica de la mera derivación o tareas específicas de cada actor, si bien al trabajo

social lo competen intervenciones con niños y familias y el intercambio y articulación con otras instituciones, al momento de gestionar recursos y planificar estrategias; al docente la enseñanza y los problemas mayormente relacionados a lo pedagógico, y a los directivos/inspectores la coordinación y supervisión de estos equipos en el marco legal correspondiente.

Sostenemos que la articulación y el intercambio entre actores es un facilitador al momento de definir líneas de intervención. La articulación entre Equipo de Orientación Escolar-docentes, se reconoce como puntapié de toda intervención, siendo el docente quien comparte mayor tiempo con los niños, logrando establecer un vínculo más cercano con los mismos. Asimismo, la formulación de proyectos y actividades en conjunto con docentes permite abordar desde aspectos que hacen a lo pedagógico otras variables que inciden en lo social, en los vínculos, en la construcción de relaciones y la posibilidad de relevar a partir de diferentes miradas –docentes, Equipos de Orientación Escolar-problemáticas y posibles respuestas de manera conjunta. La directora entrevistada responde frente a la pregunta referida a los aspectos que facilitan su intervención, el compromiso docente, hace referencia a dicho equipo, a sus visiones y aportes; siendo el Equipo de Orientación Escolar, un equipo conformado por una diversidad de miradas –profesionales, directivos, docentes-. Observamos que dicho equipo se conforma como un equipo de profesionales que pueden establecer mecanismos a partir de los cuales se conformen diálogos entre los diferentes actores, diferentes perspectivas y racionalidades, la forma en que estos consideran un problema, presentan distintas posturas y propuestas de intervención. Considerando estas distintas racionalidades el trabajo en conjunto al interior de los Equipos de Orientación Escolar puede establecer una re significación de las demandas a partir de un reconocimiento de los diferentes lugares ocupados en la institución, por lo que las respuestas no pasaran solo por el trabajador social, tampoco por el directivo o el docente, sino que partirán de intervenciones que reconozcan diferentes perspectivas de los actores al momento de enfrentar un problema. Desde nuestra perspectiva analítica, observamos como uno de los obstáculos en la intervención, a la escasa articulación entre los actores

al interior de la institución escolar, es decir, sin una revisión previa de la articulación dada al interior de la institución escolar, resulta difícil establecer articulaciones con otros organismos y profesionales.

Sin esta necesaria relación de negociación entre docentes, directivos y equipos se torna difícil plantear acciones en articulación con otras instituciones y equipos externos a las escuelas, considerando que la institución escolar posee su propia organización, normas, procedimientos y saberes a partir de los cuales se definen objetivos.

“Hay situaciones que se dan novedosas para el ámbito educativo, por ejemplo que el servicio local a través de sus equipos técnicos vaya a las escuelas a hacer entrevistas a una joven o a un niño. Cuestión que es una acción dentro de la intervención, se ha dado como en situaciones extremas donde se otorga desde ahí una medida de abrigo, las primeras situaciones son: el director no les abre las puertas porque cree que no puede hacerlo, que no puede dejar entrar alguien de afuera dentro de la escuela. Cuando en el plenario contamos esto a modo de ejemplo, decimos ¿por supuesto que el servicio local puede ingresar, puede entrevistar, hay un plano de confianza compartida porque sino vulneramos otro derecho. En ese momento alguien dice, yo no estoy de acuerdo con esto. A ver yo no pongo en discusión esto, ya no, la discusión es otra hoy, esto tiene que ver con las características de educación, nosotros planteamos situaciones de mucha discusión y debate y otras no, creo que tuvieron otro tiempo de discusión” (Inspectora Modalidad PCyPs)

En esta entrevista se manifiesta el lugar preponderante que asume el juego institucional en los actores y su lugar en la institución, siendo la escuela una institución donde los docentes tienen este sentido de pertenencia al aula arraigado fuertemente, en algún punto se tornan resistencias al lugar que pueden ocupar en este espacio otros actores, como por ejemplo el trabajador social. Asimismo la rigidez burocrática, el necesario aviso a las autoridades que deben dar directivos al momento de presentarse otros actores externos a la institución, conforma históricamente sentidos y significaciones en los actores frente a sus responsabilidades. Observamos una resistencia a recibir a profesionales de equipos técnicos de infancia en el interior de la escuela, característica que se manifiesta hoy día en discursos y acciones tanto por parte de los directivos como así también por parte de otros actores. Sin embargo, la ruptura o puesta en tensión con aquellos instituidos que presenta la institución escolar en lo que

respecta a su historia depende de la revisión de los mismos, y con ello de el necesario intercambio de información y capacitaciones respecto a nuevos procedimientos y cambios que se han dado al interior de la institución escolar en correlación con lineamientos de la política pública educativa. En algunos casos este tipo de resistencias –por lo relevado- resulta de la escaza información por parte de los actores, es decir, la organización institucional y los vínculos entre distintas instituciones y profesionales devienen de estrategias que se colocan como principales objetivos la revisión de acciones y procedimientos que se presentan en las escuelas como algo rígido es términos burocráticos y administrativos. Asimismo, estos procesos se fundan en el intercambio con los mismos actores al interior de la institución, hoy día la escuela no puede funcionar como institución cerrada a la comunidad, donde se respondería solo a su lógica interna, en el juego entre el dentro y fuera de la institución observamos que dicha escuela no puede responder a problemáticas de la población con la que trabaja sin permitirse una apertura al ámbito de lo local e incluso al trabajo conjunto con profesionales pertenecientes a otras instituciones.

V.3.1 Trabajo en red con otros organismos a nivel local

En nuestra investigación, el trabajo en articulación con lo comunitario se presenta como desafío en las intervenciones, poniéndose en juego el lugar que asumen las familias, los niños y su cotidianeidad,

“Así como la escuela tenía una pertenencia muy grande en el barrio, a la vez la escuela no tenía una apertura al barrio. Se daba el doble juego, por un lado estaba el reconocimiento de las familias, muchos padres fueron alumnos de esta escuela, tenían docentes que tenían sus hijos. Y una cosa que empecé a notar y que fue otro objetivo es “que la escuela se abriera a la comunidad” la escuela necesitaba de esas instituciones, de otros canales a abrir. En esta comunidad había mucha movida desde lo social, había dos comedores, uno de acción social otro de la gente de la comunidad, una parroquia con mucha participación de los chicos, ¡que eran los mismos pibes! Instituciones que trabajaban con estimulación temprana. Yo empecé a hacer un relevamiento institucional, si bien había una guía de recursos de jardines, centros de salud, arme una guía de recursos para que todos los que trabajábamos en la escuela contáramos con estos recursos” (OS, EOE)

“Hay un buen trabajo en red en la escuela, yo creo que tiene que ver con las características de la comunidad, donde nuestros chicos transitan por distintas instituciones, algunas formales otras no, es necesario que todas las instituciones trabajemos de forma articulada con todos los obstáculos que tiene la articulación con instituciones, tenemos que estar dispuestos a trabajar en conjunto, más allá de las características que tiene cada institución, tiempos propios, posibilidades de encuentro. Creo que tenemos encuentros y compartimos miradas de la gente, objetivos generales, si bien las acciones pueden ser diferentes en algún punto terminamos en el mismo lugar”
(Directora, Escuela Primaria La Plata)

“Articulaciones barriales no tanto, porque acá no hay, pero si con la biblioteca por ejemplo que viene a leerles cuentos, con el jardín, la escuela secundaria, somos todas las escuelas que trabajamos muy coordinadamente. Y trabajamos las articulaciones, porque los chicos pasan del jardín a la escuela, y así sucesivamente, jardín primario, primario secundario, como para que conozcan que tenemos proyectos hacemos reuniones, actividades, con los directivos y todas esas cosas” (OS, EOE)

“El EDI que es el equipo de inclusión, en la ciudad de La Plata hay dos equipos constituidos por dos duplas, un OS y OE que lo que hacen es trabajar la desescolarización que es ese joven que dejo de ir a la escuela en mayo y estamos en septiembre y dejo de ir y se agotaron los recursos institucionales, este EDI trabaja puerta por puerta hasta que se acercan a un adulto, o pueden establecer un contacto en los trabajos de este adulto, articulan en función de los tiempos de estas familias, se piensa en un dispositivo con profesionales que puedan trabajar en función de un orden familiar que escapa al orden institucional, yo no le puedo pedir a un OS que haga una visita domiciliaria a las 7 de la tarde pero si a un EDI (los cargos son OE y OS) los mismos profesionales del EOE se conforman como un dispositivo de abordaje de una familia con esa situación particular. El EDI reconoce cada una de sus diferencias y acompañarlos para que se incluyan en el mejor formato en función de su situación” (Inspectora, Modalidad PCYPS)

A partir de lo relevado, podemos decir, la variable comunitaria se constituye como una de las condiciones fundamentales en las que se da la intervención profesional. El sentido de pertenencia por parte de los actores a las escuelas, nos lleva a interrogarnos respecto al lugar que esta asume en el ámbito de lo local, como institución pública que además de otorgar un servicio de enseñanza, conforma estrategias para dar respuesta a demandas dadas al interior de un barrio. El lugar de lo público otorga a la escuela un lugar activo en la transformación social, observamos que las características de la comunidad y el reconocimiento de estas por parte de los profesionales constituyen al proceso de intervención profesional. El mismo proceso de inserción en la trama comunitaria parte de un acercamiento a dicho ámbito de lo local en el cual entran en escena 1)

las distintas instituciones públicas y privadas que forman parte del barrio, actividades y servicios que estas brindan a la población 2) recursos y servicios con lo que se cuenta –o no- a nivel barrial, condiciones de infraestructura, acceso al territorio, etc. 3) programas y proyectos con los que cuenta la comunidad y específicamente la población, es decir, el lugar de la política social y el impacto o alcance que esta tiene en dicho territorio 4) organizaciones comunitarias, mesas barriales, movimientos sociales que conforman a la comunidad y en los cuales se llevan a cabo proyectos y actividades brindados a la población. El sentido de pertenencia al espacio, la conformación de lazos sociales y solidarios, denota que en el territorio, la intervención puede estar orientada a reforzar lazos y plantear estrategias que se orienten al fortalecimiento de acciones colectivas.

Desde nuestra perspectiva analítica constituye a la intervención del trabajo social en las escuelas –así como también en otros escenarios- el acercamiento a la trama comunitaria para posterior realización de un diagnóstico de las principales problemáticas que enfrenta dicha población y posibles planificaciones. Estos tres momentos de inserción, diagnóstico y planificación, que no se dan de manera etapica según Rozas (2000) parten de reconocer a la intervención como proceso teórico metodológico y ético político que se propone un acercamiento a la trama comunitaria, y a la cotidianeidad de los sujetos, sus estrategias al momento de enfrentar necesidades y a las trayectorias y experiencias en dicho escenario. Es así que las características de la comunidad y su relevamiento a partir de las distintas técnicas metodológicas con las que cuentan los profesionales, no separa escuela-comunidad sino que las intervenciones se nuclean a partir de los conocimientos que el trabajador social construye sobre esa comunidad y realidad en la que interviene. Observamos que resulta dificultoso plantear estrategias al interior de los equipos de orientación escolar si no se parte de un reconocimiento de estos aspectos que hacen a la comunidad en la que se inscriben las escuelas, sin un conocimiento de esa comunidad, de sus recursos, actividades, proyectos e instituciones, no pueden desvelarse las posibilidades de intervención. Como mencionan algunos entrevistados los niños que concurren a las escuelas transitan por instituciones a nivel barrial como jardines, bibliotecas, etc. a su vez participan

de proyectos o actividades llevadas a cabo en la misma, por ende la articulación e intercambio entre actores de estas instituciones facilita un mayor acompañamiento y seguimiento de situaciones que se trabajan en el ámbito escolar. Inclusive desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se conforman equipos que al interior del sistema educativo, son los encargados de garantizar este acercamiento a la trama cotidiana y comunitaria de las familias, planteando acciones según la realidad particular que se presenta. Si bien pueden contraponerse miradas y perspectivas –por la conflictividad que caracteriza lo comunitario- la comunidad se constituye como fuente de poder (Merklen, 2007) al momento de pensar líneas de intervención.

Prosiguiendo con el análisis, sostenemos que la escuela no es una institución que solo brinda un servicio de enseñanza sino que además determina el grado de integración social y la presencia de la sociedad misma en el barrio. En el periodo de realización de la presente investigación en escuelas se presentó en La Plata la problemática de la inundación acontecida en abril del año 2013, impactando tanto a nivel material y estructural en las familias, así como también a nivel subjetivo. En la comunidad en la que se inscribe una de las escuelas estudiadas la inundación dejó amplia cantidad de familias evacuadas, en ese contexto la escuela se constituyo como el primer lugar al que concurrieron las familias en busca de ayuda, a su vez fue el lugar en el que se nuclearon organizaciones y partidos políticos al momento de entregar donaciones. Representando para esas familias, la escuela, el lugar de lo público en el barrio, a su vez se conformó como centro de evacuados, este es un claro ejemplo de lo que queremos enunciar y compartir en este análisis, por esto, el sentido de pertenencia y reconocimiento por parte de los actores frente a la escuela como “su escuela” son aspectos a profundizar y considerar al momento de planificar acciones.

A partir de lo relevado, sostenemos, no puede intervenirse en una comunidad a la cual no se conoce, sin establecer vínculos, sin un reconocimiento previo de sus principales características, en tanto, la escuela se inscribe como institución en el ámbito barrial. La apertura a la comunidad por parte de la escuela

puede ser un puntapié inicial de la intervención, sin embargo, esto no es tarea específica del trabajador social, sino del conjunto de los actores que conforman a la comunidad educativa, siendo un primer paso y un proceso en plena transición lo redactado en las nuevas normativas, donde lo comunitario se conforma y reconoce como espacio de intervención. Desde esta perspectiva analítica, no entendemos a la comunidad como “apéndice de la sociedad” desde una visión funcional, sino que partimos de reconocer a la misma como espacio histórico y social en el que se manifiesta la cuestión social, a partir de esto, las problemáticas y sus particularidades según cada familia, cada situación, implican este abordaje en el cual se pone en juego la relación entre lo macro social y lo micro social, lo particular, la forma en que en su cotidianeidad los sujetos enfrentan sus necesidades vinculado esto último a trayectorias vivencias y saberes que hacen al ámbito de lo local, un espacio de apropiación y construcción de conocimiento.

V.3.2 Corresponsabilidad: escuelas y organismos de infancia

Como especificamos en el apartado previo las condiciones que hacen a la intervención profesional en el marco de los Equipos de Orientación Escolar se vinculan a las relaciones que se construyen entre los profesionales y las familias, pero a su vez al intercambio y límites o posibilidades de articulación con otras disciplinas y agentes institucionales. Reconocemos a partir de los datos relevados, como uno de los desafíos presentes en la intervención profesional, a la corresponsabilidad definida en el marco legal que constituye al Sistema de Protección Integral; como referimos en capítulos previos se torna necesario diferenciar dicha corresponsabilidad de la llamada interdisciplinariedad, en lo que respecta a esta última el trabajo con otros equipos y al interior de los equipos de orientación escolar, reconoce las competencias y roles que organizan prácticas en el marco de instituciones de niñez e instituciones educativas, considerando estrategias, procedimientos y protocolos de intervención presentes en disposiciones de ambos campos. Observamos, se demanda a partir de las mismas el trabajo con un otro ya sea al interior de la institución o con organismos e

instituciones a nivel local. Por otro lado, el lugar que asumen los profesionales en la definición de los lineamientos que hacen a sus intervenciones, la construcción de las demandas y herramientas con las que estos cuentan al momento de enfrentar problemáticas, conforman a las posibilidades y/o límites al momento de construir estrategias en conjunto.

En nuestro análisis del desempeño profesional de los trabajadores sociales en el campo educativo, consideramos el estudio de las relaciones de corresponsabilidad, establecidas en la Ley de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Como planteamos en capítulos previos, a partir de la sanción de las Leyes de Promoción y Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, se conforman nuevas exigencias de intervención a los trabajadores sociales que se desempeñan en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, como observamos, las mismas se explicitan en disposiciones, guías de orientación y decretos que pertenecen al campo educativo. En términos generales comparten lineamientos en torno a la forma en que deben enfrentarse problemáticas de vulneración de derechos en la niñez en el marco de dichos Equipos, especificándose que el sistema educativo debería responder a las nuevas demandas manifestadas en el contexto actual, considerando las situaciones de pobreza estructural en la que se encuentran muchas de las familias de los niños que concurren a dichos establecimientos. Para esto se plantea el necesario reconocimiento de la educación en términos de derecho y, por lo tanto, el trabajo en la garantía del acceso a la misma teniendo en cuenta aspectos económicos, culturales, políticos y sociales que la componen. Asimismo, se refiere como aspecto fundamental a considerar en las estrategias a desarrollar, el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, en tanto derechos humanos, desde su integralidad, es decir, considerando que no podría garantizarse un derecho –como el de la educación– si no se encuentran, también, garantizados el resto de los derechos de niños y adolescentes. Por tanto, se refiere como responsabilidad de las instituciones escolares la realización de las denuncias correspondientes en los casos de vulneración de derechos de niñas y niños, y la articulación con otros actores comunitarios y referentes institucionales y

familiares. Los Equipos de Orientación Escolar son quienes según estas normativas deben llevar a cabo un seguimiento y acompañamiento de las familias en situación de vulneración de derechos, trabajando en el acceso a recursos y en cuestiones que hacen a la organización familiar. Todo esto teniendo en cuenta que esta articulación entre la comunidad educativa y el ámbito de lo local, y la construcción de lazos entre los distintos actores correspondientes a estos espacios aporta a garantizar el derecho de todo niño y niña a crecer y desarrollarse en su centro de vida. Asimismo, esta normativa retoma los principios del Interés Superior del Niño y de su derecho a ser oído y sostiene que las intervenciones en el ámbito educativo deben ser construidas a partir del reconocimiento y garantía de los mismos. Interesa resaltar, que se exige a los agentes institucionales garantizar la permanencia de los niños y niñas en las escuelas, además del acceso a la educación, la permanencia y la graduación en todos los niveles.

Para análisis de las condiciones a partir de las cuales los profesionales conforman estrategias en conjunto con otros equipos e instituciones, además de entrevistarse a profesionales que desempeñan su tarea profesional en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, se entrevistó a trabajadores sociales que conforman los equipos técnicos de las instituciones de niñez. Nuestro objetivo se centró en visualizar desde las perspectivas de los actores de los distintos equipos, aquellos aspectos que condicionan, limitan o posibilitan la construcción de estrategias en conjunto. Consideramos la confrontación e intercambio de las voces de profesionales que pertenecen a distintos campos y marcos institucionales, analizando a dichos equipos como participantes en el Sistema de Promoción Integral, reconociendo distintas posturas, perspectivas y representaciones respecto a las prácticas y a la organización institucional en la que están inmersos.

En los siguientes fragmentos entrevistados refieren sus puntos de vista respecto a la corresponsabilidad y articulación;

“Nuestra historia y enlace que tenemos con la dirección de Niñez es conflictiva, ha ido variando, hemos tenido días de muchas discusiones y enfrentamientos que tienen que ver con que los TIEMPOS que manejamos no son los mismos. Por ejemplo alguna cuestiones

grave que hemos tenido y hemos solicitado, después de la una y media no te atienden, y hemos tenido nenes golpeados y hay que hacer denuncia. No vamos a llamarlos o pedir intervención porque un chico come chicle en el salón y no viene a la escuela, de esas cosas nos hacemos cargo nosotros. Interviene la dirección de niñez en situaciones muy graves que hay que poner el cuerpo, y nosotros no tenemos las herramientas, si para denunciar, para acompañar a las familias, pero hay otro organismo que se tiene que hacer cargo. Pedimos un teléfono de guardia y logramos, igual es pedir y dar, hemos tenido pibes con problemáticas muy conflictivas y se mandan solos, nosotros nunca les hemos dicho no hay lugar, pero es un poco así” (Directora, Escuela Primaria La Plata)

“Lo que tengo claro es que no voy a generalizar respecto a los servicios y la Dirección de Niñez. Puedo contarte experiencias muy buenas de articulación y otras no tan buenas de articulación. Si te hablo de las no tan buenas yo trato de trabajarlas en equipo, de supervisar estas intervenciones con otros supervisores con mis equipos y con mis supervisores y siempre hay algo que está vinculado a un discurso fuerte de ley de promoción pero de “yo ya derive al local” y en la práctica es “estoy esperando que me llamen”. Y esto es un trabajo arduo, entonces insisto, hay equipos mucho mas aceitados que ingresan a la dirección de escuelas empapados en esta ley con una nueva lógica, ahora, aquellos profesionales que tienen muchos años en el sistema cuesta mucho mas, porque es tener una lógica nueva y no es sencillo deshacerse de una lógica” (Inspectora Modalidad PCYPS)

“Nuestro recurso es buscar desde otras instituciones los recursos que puedan brindar (...) a la hora de implementar la ley, el stress lo genera la falta de recursos, vos tenes que mandar un informe en tantos días y no sabes si los podes mandar, hay cosas básicas que limitan un montón la intervención” (Trabajadora Social, Dirección de Niñez)

“(los casos) son un montón para un equipo de 4 personas. Y tenes instituciones que desde hace muchos años están trabajando en el barrio que creen que vos tenes que resolver YA las cosas. Por otro lado, se recibía todo, cualquier situación y todas las tenias que laburar, entonces no se podía trabajar, dejabas una intervención para un día y otra para el otro, encima después en vez de venir la contención, venia el reto por no haberla trabajado” (Trabajadora Social, Dirección de Niñez).

“Es un obstáculo por ejemplo tener que trabajar con un equipo de una escuela que piensa que un niño es un menor y que no viene porque no tiene ganas o que viene solo a derivar, cuando lo que se intenta es articular, cuesta mucho articular para lograr una estrategia conjunto” (Trabajadora Social, Servicio Local)

Observamos que la derivación versus la articulación es uno de los puntos claves en términos de las distintas intencionalidades que se juegan en este campo, considerando el análisis de las relaciones de poder es necesario reconocer a la institución escolar en sus orígenes y objetivos y el mandato histórico atribuido a la intervención del trabajo social en la misma. Estos aspectos demuestran diferencias en términos del origen histórico de las instituciones

educativas y de las instituciones de infancia, y la irrupción de un cambio de paradigma, donde se considera el niño como sujeto de derecho y el interés superior del niño y su voz como ejes de intervención principales. No queremos decir con esto que este paradigma o esta concepción de niño como sujeto de derecho, no forma parte de las perspectivas y posicionamientos defendidos por los trabajadores sociales de la institución escolar, sin embargo, en lo que constituye al origen de esta institución y al conjuntos de aspectos simbólicos que se producen y reproducen como parte de sus objetivos de enseñanza y formación disciplinaria, resulta más dificultoso enfrentarse a aquellos mandatos conservadores que trascienden al sistema educativo. Interesa resaltar, la forma en que se diferencian los postulados de los entrevistados, respecto al sentido que atribuyen a su intervención y a los sujetos de la intervención, siendo en su mayoría profesionales que compartieron una misma formación académica, sin embargo, el lugar que ocupan en la institución a la que pertenecen hace que estos reproduzcan o argumenten su lugar en esta institución y su trabajo, de manera diferente. Al comparar las respuestas y sensaciones manifestadas en las entrevistas, en ambos campos los trabajadores sociales refieren tener puntos de vista diferentes en relación al niño, a la familia y a la organización familiar, e incluso manifiestan la imposibilidad de acordar estrategias en conjunto. Aparece la escuela, retomando los análisis realizados anteriormente, con un lugar claro en torno a la reproducción simbólica de la representación de la familia, los distintos roles en términos de sus integrantes e intervenciones que sostienen el principio organizador del trabajo en los adultos, no así en los niños. Esta clara reproducción de la estructura social, que analiza Bourdieu en torno al funcionamiento del sistema educativo, las distintas posibilidades y formas de exclusión según aspectos de clase y culturales, se manifiestan en discursos de los entrevistados. A diferencia de los equipos de las escuelas, los equipos pertenecientes al Servicio Local, reconocen al trabajo infantil como un derecho y el lugar que asume el niño como un aporte económico más al hogar en el contexto actual, por otro lado, consideran como eje de sus intervenciones mantener el vínculo entre madre-hijo en una situación en la que la escuela resalta con énfasis “la madre se prostituye y la dejaron con ella”. Por otro

lado, el ausentismo aparece como un aspecto crucial en la articulación de ambos campos, un Servicio Local que defiende en su postura no debe trabajar esta problemática sin que antes la escuela haya agotado todas las posibilidades de intervención

A partir de los datos relevados podemos decir que si bien, en estas disposiciones se menciona la responsabilidad de la comunidad educativa respecto a la garantía de los derechos de niños y niñas. En la mayoría de los casos, dicha responsabilidad de intervención recae en los Equipos de Orientación Escolar, así al entenderlos como únicos responsables se genera una sobre demanda hacia los profesionales del equipo, en contextos de matriculas extensas y situaciones complejas. Asimismo, observamos, que por un lado se exige responder a las disposiciones estipuladas por la Ley 13.298, en cuanto al acceso a derechos, sin embargo, por otro lado, se continúa sosteniendo desde algunos actores que conforman la institución escolar, respuestas a demandas arraigadas a una idea de control y disciplinamiento del niño, además de responsabilización de éste y culpabilización de la familia; algunos profesionales refieren que la organización del marco legal previo facilitaba sus intervenciones siendo el juez o la policía quienes intervenían en situaciones de vulneración de derechos. En relación al vínculo establecido con las familias, observamos, que la mayoría de las veces las familias con las que se construyen estrategias –según los entrevistados- son familias que viven en situaciones de pobreza, sin embargo, según datos relevados en algunos casos no se tiene en cuenta al momento de construir estrategias de intervención aspectos que hacen a la cotidianeidad de estas familias, es decir, aspectos culturales, económicos, sociales. Por ejemplo, algunas familias, muchas veces por aspectos que hacen a sus condiciones de vida, no pueden garantizar llevar a sus hijos a la escuela, o hacer que este no trabaje cuando en realidad es un aporte económico más para el hogar. Según entrevistados, las familias no quieren concurrir a las entrevistas con los Equipos de Orientación Escolar, considerando lo que este representa mayormente en términos de control, pensando al trabajador social como aquel profesional que apartará a sus hijos de su hogar, o atribuyendo

una intervención mayormente asistencial a la profesión, sosteniendo que los trabajadores sociales son quienes sólo deberían garantizar el acceso a recursos.

Desde nuestra perspectiva analítica, sostenemos, que como parte de los procedimientos institucionales, a las escuelas llegan múltiples familias con diferentes demandas y la forma en que los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar construyen esa demanda y la re significan, se vincula con la relación entre el grupo de trabajo, el equipo y el escenario institucional y comunitario. En relación a esto, podemos plantear algunos condicionantes que inciden en las intervenciones desarrolladas por los Equipos, entre ellos: la falta de capacitaciones respecto a las Leyes de Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, la escasez de espacios de debate sobre dichas normativas, y la vulneración de derechos de los trabajadores del campo de la educación. La realidad del pluriempleo vivida por docentes y profesionales de las escuelas, da cuenta de una sobrecarga de horas de trabajo que influye en la práctica de cada uno de estos trabajadores. Los sucesivos paros de actividades en reclamo de mejoras salariales, renuncias de cargos jerárquicamente superiores y modificación abrupta de los equipos de trabajo, así como también la escasez de recursos para viáticos o materiales didácticos y condiciones que hacen a la infraestructura.

Partiendo de lo relevado en entrevista podemos enunciar algunas de las respuesta que se dan en el campo educativo frente a situaciones de vulneración de derechos, tales como: 1) Ante situaciones de violencia familiar se realiza el traslado de los niños a comisarías y realización de denuncia sin ningún trabajo previo, en este sentido no se presenta una evaluación previa de la situación, que permita identificar el nivel de urgencia y las posibilidades de trabajo con el grupo familiar del niño. De ser necesario, también llevar a cabos la búsqueda de referentes familiares o afectivos del niño, antes de la realización de la denuncia 2) Ante problemas de conducta en niños, se los tilda de líderes negativos, perjudiciales para el resto de los compañeros, solicitándose –en algunos casos- el pase de escuela. Vulnerándose así, el derecho a la educación, sin que se trabajen estas cuestiones en espacios pedagógicos, considerando de manera equivocada la

mala conducta, como un derecho vulnerado, cuestión que en muchas ocasiones, tiene que ver más con escasez de vínculos entre la institución escolar y la familia del niño 3) Considerando que en las disposiciones educativas en el marco de las leyes de Niñez, se especifica a los Equipos como trabajar situaciones de ausentismo, se reconoce como objetivo principal que el niño permanezca en la escuela, sin embargo, no se presentan discursos o análisis en torno a las condiciones en las que se encuentra escolarizado ese niño o cuáles son las causas del ausentismo recurrente. Ante esto, se responsabiliza del ausentismo a los padres y en los casos más extremos se los ha denunciado por negligencia, en este caso, este tipo de intervenciones no parte de una reflexión analítica que considere aspectos micros sociales que se ponen en juego en la realidad local y cotidiana en la que el niño desarrolla su vida. El trabajo infantil y el cuidado de hermanos menores, por ejemplo, son situaciones recurrentes –manifestadas por los entrevistados- considerando que los niños son un aporte más a la economía del hogar y a la organización familiar. También la imposibilidad de los padres de llevar a sus hijos a la Escuela y la inexistencia de la búsqueda de referentes familiares o afectivos que pueden facilitar a los padres esta tarea que no están pudiendo llevar a cabo, por su realidad laboral o situaciones de salud, entre otras.

Por otro lado, se expresan y relevan en entrevistas dos aspectos que cobran fuerza en la mayoría de las entrevistas realizadas, por un lado la precarización laboral de los trabajadores pertenecientes a la política pública de infancia, en relación a la contratación y condiciones de trabajo. Y se refiere por parte de los entrevistados una especie de sobre demanda institucional, es decir, una amplia cantidad de situaciones para su abordaje, en equipos incompletos donde es dificultoso poder garantizar el seguimiento de la situación; las condiciones de trabajo en el campo de la infancia, son una de las características del mismo que según los entrevistados incide en gran medida en sus prácticas y en la posibilidad de cumplir con mandatos institucionales. Asimismo, dicha característica lleva a la renovación continua de los equipos de trabajo, aspecto que la institución educativa resalta como obstáculo para hacer posible una estrategia en articulación con equipos de infancia. Hay aspectos que constituyen a

la realidad laboral y por ende a las condiciones de trabajo que impactan directamente en las posibilidades de articulación, de hecho en relación a los viáticos los trabajadores sociales de ambos campos, resaltan a los mismos como uno de los recursos que mayormente imposibilitan desde visitas domiciliarias hasta reuniones en otros establecimientos. Inclusive la sobredemanda planteada por trabajadores sociales del campo de la infancia denota la escasez de tiempo para reflexionar analíticamente sobre las mismas estrategias;

“Tendrás sus razones, que no tienen recursos, que no tienen el apoyo suficiente, que no cuentan con políticas para determinadas cuestiones. A mí me parece que son profesionales muy jóvenes con poca experiencia de trabajo, chicos recién recibidos que tienen toda la formación que da la universidad pero que no tienen lo otro, lo territorial, es muy compleja la situación con la dirección de Niñez. No siempre puedes intervenir respondiendo a un protocolo, hay otras cuestiones, creo que a veces algunas decisiones no pasan por mala voluntad” (OS, EOE)

“Hay cambios constantes, recambios todo el tiempo, al principio cuando empezaron a trabajar vos presentabas un caso, ibas y se habían ido porque consiguieron un trabajo mejor, al tiempo ya no lo trabajaba nadie y te decían a no a ese lo tenía fulanita. Bueno esto también me parece fue un aprendizaje para ellos, es un tema de la institución tendrán que buscar para adentro para ver como hacen para solucionar eso. Depende el compromiso, la continuidad, debe ser difícil también estar cambiando todo el tiempo de trabajo” (Directora Escuela Primaria La Plata)

“Siempre alguien tiene que quedar de guardia en el Servicio Local. (...) entonces siempre alguien se pierde lo que sucede y no tenemos el tiempo real para sentarnos y socializar la información, entonces, a veces, se superponen las cosas o en un mismo día agrupamos muchas cosas porque pensamos que no había nada y termina habiendo de todo y es un loquero. Y eso es fundamental en un equipo, socializar la información es fundamental” (Trabajadora Social, Servicio Local)

“Los contratos son temporarios, se van renovando cada 3 ó 6 meses y es una renovación constante... Entonces, yo estoy con contrato de planta temporaria y mi cargo es administrativo, cuando en realidad estoy como está el psicólogo, la trabajadora social, el abogado. Es decir, que no hay un reconocimiento profesional. (...) [Los salarios] Son bajos en función al trabajo que uno hace.” (Trabajadora Social, Servicio Local)

Sostenemos que si bien las condiciones laborales y la realidad institucional condicionan la intervención profesional, no podemos afirmar que la determinan. Sin embargo, a partir de lo relevado sostenemos que la organización institucional de los equipos técnicos pertenecientes a los organismos de infancia, es uno de los aspectos que condiciona el seguimiento de situaciones particulares y el

acompañamiento de los actores. Como especificamos, el recambio continuo de equipos de trabajo –dado por profesionales que no permanecen más de un año en la institución- no solo hace que se pierda la referencia de estos profesionales por parte de las mismas familias, sino que además dificulta la construcción y sostenimiento de una estrategia en conjunto; esto en relación a la posibilidad de socializar información entre los profesionales y el tiempo que esto demanda. Si bien sostenemos que los equipos de orientación escolar deberían continuar con el seguimiento de estas situaciones –sin recortar su tarea a la mera derivación- la construcción de vínculos y articulación entre los profesionales de infancia y educación es fundamental al momento de construir estrategias, no pudiendo intervenir un equipo de infancia sin un conocimiento previo de la situación trabajada por la escuela y la información con la que estos cuentan, ya que dichos actores en el vínculo establecido con familias y niños poseen –en algunos casos- información relevante para trabajar una situación, por ejemplo, respecto a quienes se constituyen como referentes afectivos para el niño, aspectos que hacen a la organización familiar y a las trayectorias e historias de estos actores.

El equipo de orientación escolar, según lo relevado, parte en algunos casos de la concepción de que los servicios locales deben intervenir de manera urgente, si bien en algunos casos se trabaja sobre la urgencia –situaciones de abuso por ejemplo- en primera medida la evaluación de estas situaciones debería realizarse en conjunto con los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar, de lo contrario ante la falta de comunicación o intercambio de información, una intervención inmediata podría resultar en una exposición del niño o de su familia, al recortarse la misma a un protocolo que no distinga situaciones particulares y escenarios específicos, por ejemplo, según datos relevados profesionales de las escuelas demandan a equipos de infancia que un niño sea apartado de su hogar – nos remitimos a ejemplos enunciados por trabajadores sociales- porque la madre hace trabajar a sus hijos o porque esta se prostituye. Este tipo de situaciones denotan una significación que persiste por parte de los profesionales de las escuelas, partiendo de considerarse “es necesario apartar al niño de su entorno familiar”, por esto la evaluación de cada situación requiere el agotamiento de todas

las posibilidades previas frente a este tipo de situaciones, siendo la institucionalización del niño el último recurso a ser utilizado. Cuando hablamos de agotar todas las posibilidades nos referimos a la revisión del profesional respecto a la situación, a los medios, recursos y herramientas con las que este cuenta, pero además al capital con el que cuentan las mismas familias y los referentes de ese niño.

A partir de estos análisis, consideramos a la articulación como un proceso en plena construcción por parte de los profesionales de dichas instituciones, la cual es resultado de las posibilidades que construyen dichos actores según tiempos, espacios y recursos disponibles para hacer posible dicha articulación. En este sentido partimos de reconocer que el lugar que asume la intervención en el campo educativo es fundamental, como explicitamos previamente los trabajadores sociales cuentan con herramientas e información para construir estrategias de intervención, por ejemplo 1) la escuela es el lugar en el que el niño pasa mayor tiempo de su cotidianidad, docentes y su trabajo en conjunto con el Equipo de Orientación Escolar construyen conocimientos en torno a la realidad cotidiana del niño, sus intereses, aspectos que este puede enunciar o manifestar a dichos actores en el cotidiano, la relación con sus pares, actividades que este realiza, cercanía a referentes familiares o afectivos. Dicha información puede ser relevada y trabajada en primera medida por los profesionales que conforman la comunidad educativa, en cambio los profesionales pertenecientes a los servicios de infancia partirán de un acercamiento a la realidad del niño y su familia, por ende sin el intercambio de esta información sus prácticas parten del punto cero, sin considerar el trabajo previo que ya realizó la escuela 2) los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar previamente a presentar una situación a los servicios de infancia realizan un diagnóstico de las familias, llevan a cabo entrevistas con familiares y con los niños; si posteriormente a la realización de las mismas se acordara con los profesionales del servicio local lineamientos y encuadres de entrevista en conjunto, no se expondría a los actores a mantener más de una entrevista que muchas veces sostiene los mismos lineamientos y preguntas. Esta posibilidad de socializar e intercambiar recursos e insumos con los que cuentan

las instituciones, enfrenta la superposición de tareas o repetición de prácticas, organizando el tiempo y su utilización 3) El acercamiento a la trama comunitaria como parte de la intervención de los trabajadores sociales de las escuelas, otorga insumos para poder pensar en conjunto estrategias que en reconocimiento de la organización comunitaria –instituciones, organizaciones- pueden facilitar el acceso a servicios, actividades, recursos que brindan estas instituciones, pudiendo por ejemplo conformar estrategias que partan de visibilizar en esa cotidianeidad insumos a partir de los cuales pueden enfrentarse problemáticas, por ejemplo el sentido de pertenencia de los niños a estos espacios, el uso del tiempo por fuera del ámbito escolar, etc. 4) Por último, teniendo en cuenta que los tiempos de cada institución son diferentes, resulta necesario considerar la organización de cada institución y su trabajo, por una lado la intervención del trabajador social de las escuelas cuenta con la supervisión de directivos e inspectores, por ende las posibilidades de articulación por fuera de la institución comienzan a gestarse a partir del fortalecimiento de estas redes al interior de la institución escolar, no solo con los cargos jerárquicos, sino también con otros profesionales y con los mismos docentes. Esto facilita el intercambio de distintas perspectivas frente a un problema y rever previamente a la articulación con otra institución, las practicas llevadas a cabo hasta el momento, los resultados obtenidos y posteriormente la evaluación de la misma; caso contrario puede derivarse una situación sin trabajo previo o incluso superponerse practicas entre lo trabajado previamente por la escuela y luego por los equipos de infancia. Interesa resaltar, el tema de la superposición de actividades porque al comparar enunciados de los entrevistados, se deja entrever que ambas instituciones y equipos, realizan en muchos casos las mismas prácticas e incluso reiteran practicas que ya habrían realizado previamente otros profesionales, la cantidad de equipos con los que cuenta la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, referidos a acciones específicas, frente a la primera infancia, al acercamiento a la familias y al territorio en situaciones que demandan la urgencia, da cuenta de cómo se conforman en algunos casos amplia cantidad de equipos -constituidos por profesionales- cuya existencia deviene del objetivo de facilitar el intercambio y articulación para que los

equipos de orientación escolar no enfrenten por si solos ciertas problemáticas. Sin embargo, en la presente investigación pudimos relevar que en algunos casos tanto los equipos de las escuelas y el sistema educativo en general, así como los equipos de infancia superponen actividades y prácticas, incluso por parte de algunos se desconoce el verdadero trabajo u objetivos de cada equipo, por esto volvemos a afirmar que si pensamos en términos de corresponsabilidad y articulación, esta última debe comenzar por la institución y campo en el que se desempeña la intervención. Ante la imposibilidad de construir esto al interior del sistema educativo se enfrentan problemáticas de manera inmediata, resultando esto último en la exposición de los actores a transitar por los mismos espacios, enfrentar normas burocráticas y meras derivaciones, e incluso escuchar las mismas preguntas en el marco de una entrevista. Si nos abocamos a la realidad de otras provincias, la provincia de Buenos Aires es la que cuenta con estos equipos al interior de las instituciones educativas, en los casos de otras provincias continúan siendo los docentes quienes enfrentan a diario problemáticas y buscan algún tipo de respuesta, por ende considerando esta organización del sistema es necesario tener un conocimiento respecto a las funciones, roles y tareas prescritas en dichos equipos, así como también la interpelación a tareas o roles definidos en la institución escolar, para poder entonces organizar tiempo y espacio al momento de construir estrategias.

Reconocemos como facilitador aquellos espacios que se han creado para intercambio y conformación de estrategias en conjunto, ya que la articulación depende en primera medida de la voluntad de los actores en la conformación de dichos espacios, como los construidos en los últimos años a partir de reuniones entre los cargos jerárquicos de ambas instituciones, es decir inspectores y directores de Niñez, a fin de acordar cuestiones básicas que hacen a las estrategias en conjunto. Esto lo observamos en la supervisión de informes que realizan inspectores previamente a su presentación en la Dirección de Niñez, para evaluación de las situaciones a presentarse. Asimismo, en la realización de plenarios de los que participan organizaciones que trabajan en el campo de la infancia, representantes de programas focalizados a niños, Equipos de

Orientación Escolar, directivos y docentes para intercambio de estrategias y experiencias en situaciones puntuales abordadas en la cotidianidad de cada institución. Sostenemos, a partir de los datos relevados, que los profesionales reconocen como un facilitar dichos espacios; por otro lado el Colegio de Trabajadores Sociales a diferencia de estos espacios se reconoce, según lo relevado, como un espacio en el cual se discuten mayormente aspectos que hacen a las condiciones de trabajo de los profesionales que se desempeñan en el campo de la educación así como los de la niñez, al momento de discutir en torno a la construcción de estrategias. Sin embargo, uno de los aspectos que da cuenta de cómo la escasa articulación al interior de las instituciones resulta en la imposibilidad de articulación con otra institución, organizaciones, etc. es el uso que se da a los espacios de intercambio o construcción colectiva, es decir, a partir de la participación en estos espacios –como mesas barriales, comisiones, plenarios– pudimos relevar que se conforman por parte de los actores la utilización de los mismos, como una especie de *“lugar de catarsis”*, cada profesional –mas allá de la institución a la que pertenece– comienza a hablar de la imposibilidad de desarrollo de sus prácticas, manifestando que no cuenta con herramientas para responder a las mismas o refiriendo la cantidad de situaciones que se le presentan a diario. Si bien en algunos casos lo anecdótico puede servir como punto de partida para acordar líneas de trabajo u objetivos en común a partir de diferentes perspectivas que se postulan, el recortar estos espacios y su organización a estos aspectos singulares deja de lado el objetivo de la construcción colectiva frente a problemáticas y las posibilidades de articulación. Sostenemos que una mesa barrial, una comisión de educación o un plenario no pueden considerar como objetivo el otorgar una respuesta a situaciones y problemáticas particulares de cada profesional, sin embargo, pueden en las mismas establecerse lineamientos que a partir del intercambio reconozcan posibilidades de acción, es decir, compartiendo experiencias a partir de la revisión de las estrategias desarrolladas. Considerando el uso de sus herramientas de trabajo pero además el posicionamiento que da fundamento a dichas intervenciones, no como algo que se recorte a la situación X, sino que reconozca a la intervención profesional como

intervención social que no se recorta a la posibilidad o imposibilidad individual de dar una respuesta en el marco institucional, sino que necesita de la inclusión de otros actores sociales y agentes institucionales en la conformación de estrategias.

V.3.3 Interpelaciones al marco legal

En nuestra investigación, observamos se establecen por parte de los profesionales, en el marco de sus equipos de trabajo y los espacios de intercambio mencionados, interpelaciones a la ley de Promoción y Protección de Derechos, es decir, frente a sus enunciados y procedimientos. La misma se reconoce por parte de los profesionales como una herramienta de trabajo, asimismo, los trabajadores sociales, refieren la necesidad de reorganizar, ajustar equipos de trabajo y la organización institucional al momento de llevar a cabo acciones que en la práctica sean acordes a la Promoción y Protección de Derechos.

En este sentido reconocemos a partir de lo relevado, acompañamientos y/o resistencias frente a dicho marco legal, sosteniendo que no es el marco legal lo que determina una práctica, sino que son los mismos actores quienes en la misma intervención interpelan dicho marco legal, dando lugar a los actores de la intervención, a sus realidades particulares y a las estrategias que estos se dan en determinados escenarios para enfrentar sus necesidades. En primer lugar reconocemos posibilidades que resultan de intervenciones que parten de un reconocimiento de la coyuntura, interpelándose en las escuelas la concepción de niño, considerando que este no es el niño que la escuela espera históricamente, sino que parte de un reconocimiento de que este niño hoy puede manifestarse, puede reclamar cambios o referir por si mismo aspectos con los que acuerda o no en el marco institucional. Observamos que este reconocimiento del niño como sujeto de derechos ligado a interpelar el lugar le ha asignado históricamente la escuela, se enmarca en lineamientos de intervención,

“Empezamos a problematizar los reclamos de los docentes a los padres, una cuestión, en la reunión de principio de año fueron “los útiles escolares” una docente decía “los

cuadernos tienen que forrarse de color rojo, la lapicera debe ser de tal tinta, azul” cuestiones que muchas veces no tenían que ver con la realidad de esos padres, padres sin trabajo, que no podían comprar esos elementos específicos. Y no cambia que el cuaderno sea tapa dura o blanda para poder escribir” (OS, EOE)

“Que venga la mamá el papá, que venga otro familiar, que represente un referente para el niño” porque muchas veces era el reclamo “no vos no tenes que venir tiene que venir la mamá” y muchas veces era gente muy próxima al niño, la vecina, la tía. Y yo les decía, yo me comunico con la mamá pero ella no puede venir, entonces cambia el empezar a traer ese cambio generacional” (OS, EOE)

La categorización y estigmatización de niños sostenidos en pre conceptos por parte de los profesionales frente a las poblaciones con las que se trabaja, o las zonas en las que se interviene, resultan en intervenciones que depositan el problema en el niño. Este es un límite o resistencia al momento de trabajar a partir de un enfoque de derechos y parte de la diferenciación entre enfoque y perspectiva, como enunciamos en capítulos previos, el enfoque enuncia procedimientos de un marco legal, en cambio la perspectiva es la que da sustento a la práctica, por lo que, el ideal de la ley que en el discurso defienden la mayoría no se recorta a la ley escrita sino a los mecanismos a partir de los cuales los profesionales interpelan sus propias concepciones, y con esto, su propia intervención;

“Nosotros tenemos que hacer hincapié en las leyes y lo hacemos, pero no como en otros establecimientos que sí están con problemas de violencia de grupos, grupos que son conflictivos dentro de la escuela y agresivos”(OS, EOE)

“Ese niño es calladito, ese chico es revoltoso y muchas veces el chico queda reducido a esa característica particular, entonces era muy complicado porque muchas veces al mismo niño le cuesta salir de eso. “Vos no entendés porque vos no estás en el aula” me decían los docentes, vos no sabes porque no estás a cargo del aula. Y yo decía no estoy a cargo de un aula, porque no es mi rol y mi mirada es otra, es externa a lo que a vos te está pasando en ese grupo” (OS, EOE)

Los nuevos lineamientos, la redefinición de los roles, la constitución de algunos equipos, dan cuenta de la forma en que desde el trabajo social y su intervención en las escuelas, se considera a partir de la Ley de Promoción y Protección el necesario trabajo en reconocimiento de la intervención profesional, no recortada a lo asistencial, sino reconociendo en la misma herramientas y

competencias con las que cuenta un profesional en el campo educativo y lo que este puede aportar al mismo. La nueva formulación de decretos y disposiciones parte de reconocer que si el Sistema de Protección Integral demanda la intervención de los Equipos de Orientación Escolar, es porque en el ámbito educativo irrumpe en el último tiempo, condiciones del orden de lo real, de la coyuntura. Observamos, que ajustar y re organizar dicho campo es una forma de interpelación a la ley por parte de los mismos profesionales y actores que lo conforman. Asimismo, el sentido que se atribuye a la intervención es otro de los aspectos que denota esta interpelación, en entrevista algunos trabajadores sociales refieren la necesidad de problematizar en torno a la concepción de niño y joven, no recortada a un enfoque legal solamente, sino reconociendo los vínculos que se establecen con dichos actores al interior de la institución, con docentes, directivos y Equipo. De igual forma consideran que si bien el trabajo en el acceso a la educación, inclusión y permanencia en las aulas se presenta como prioritario en el marco legal, resulta necesario interpelar dichos objetivos, por ejemplo, en la definición de las demandas, contemplando que el problema no es el ausentismo sino que este es el punta pie para trabajar otros aspectos.

En dicho marco legal, se especifica la necesaria inclusión educativa en las intervenciones, sin embargo, los actores formulan demandas específicas del campo en correlación con sus prácticas, revisando acciones respecto al porque y para que de dicha permanencia en las aulas, y escenario específico en que se da la misma. Sostenemos que la inclusión al sistema se da de manera heterogénea, por esto el trabajo en el ausentismo y/o regreso del niño a la escuela puede conformar una estrategia, que contemple nuevas líneas de acción desde una perspectiva de derechos integral.

Por otro lado, se demanda a los profesionales la realización de informes socio ambientales, asimismo, otra de las formas en que estos interpelan este sentido que se atribuye a la intervención, es la realización de una breve reseña de situación, la cual consideran necesaria en los lineamientos establecidos. Este aspecto que da cuenta de cómo a partir de la revisión de ciertas técnicas –en enunciados previos hablamos de la visita domiciliaria- se reformula y otorga un

nuevo sentido a la intervención, donde esta no se reduce a enunciados protocolares o a lo que se solicita administrativa o burocráticamente. Esta interpelación a lo protocolar que realizan los profesionales entrevistados, es una forma de interpelar el marco legal, no de manera negativa sino pensando el aporte específico que la profesión realiza al campo, donde esta mirada de lo micro social, del escenario de lo local y su articulación con la intervención social, dan cuenta de aquellas competencias con las que cuenta el trabajo social al momento de participar en la planificación de políticas públicas.

V.4 Aportes del Trabajo Social al campo educativo en la Promoción y Protección de Derechos

Como se especificó a lo largo del capítulo, la intervención del Trabajo Social en el campo educativo se vincula al enfoque de derechos y objetivos específicos relacionados con el acceso a la educación pública de manera integral y el trabajo por parte de los actores que conforman a la comunidad educativa, en la garantía de la inclusión al sistema. Observamos, que la intervención profesional como proceso teórico y metodológico cuyas acciones se fundamentan en el sentido político que orienta la intervención, da cuenta de aspectos que en la construcción de estrategias de intervención en este escenario, pueden generar aportes al momento de definir líneas de acción y participar en la conformación de proyectos institucionales orientados al enfrentamiento de problemáticas que trascienden a la institución en el escenario actual. Como especificamos el trabajo con las familias, el alcance territorial, el trabajo interdisciplinario y la articulación entre distintas instituciones que conforman al Sistema de Protección Integral, está condicionado por características propias que hacen históricamente al sistema educativo, sus normas, reglas y objetivos institucionales, así como también a características particulares de cada escenario en el que se desarrolla la intervención; considerando las condiciones en las que se desarrolla la práctica profesional, según equipos y su constitución/conformación, recursos con los que se cuenta,

condiciones laborales de los profesionales y competencias de estos profesionales al momento de desempeñar su tarea en las escuelas.

A partir de estos aspectos que caracterizan al campo, sostenemos, la profesión de Trabajo Social cuenta con herramientas, técnicas y competencias que pueden generar aportes específicos al campo educativo y al diseño y planificación de la política pública educativa. Tomando los análisis y resultados de investigaciones previas, reconocemos una serie de desafíos de intervención y problemáticas que enfrenta actualmente el campo educativo; según Cora Steinberg (2015) en la actualidad el sistema educativo argentino ha logrado universalizar el acceso a la educación primaria, sin embargo, se manifiesta una desigualdad en términos de acceso, es decir, no se acompaña dicha accesibilidad con cambios específicos o transformaciones en el sistema, resultando esto en una diferencia en la atención a determinados grupos sociales. Se constituye entonces, como un desafío desde un enfoque de derechos problematizar el lugar que asume la intervención estatal respecto a la respuesta que esta otorga frente a la heterogeneidad que constituye al sistema y el reconocimiento de escenarios territoriales particulares con distintas características, al momento de planificar y gestionar políticas públicas. En este sentido, dicho reconocimiento parte de considerar no solo lo que ocurre al interior de cada escuela sino también lo que ocurre por fuera de la institución, la realidad de las familias, siendo el enfoque territorial, según la autora, una propuesta que permite una mayor aproximación al territorio desde una mirada integral. En esta línea de análisis, la profesión desde su intervención puede aportar lineamientos al momento de efectuar análisis y observaciones que tiendan a no generalizar la realidad del sistema, sus demandas y problemáticas específicas, sino que desde una mirada integral se interrogue respecto a la relación entre la política pública educativa y la escuela, es decir, reflexionando sobre aquellos escenarios específicos en los que desarrolla la intervención –lo local, lo barrial y el territorio- y lo que este espacio social representa para los sujetos de la intervención; en términos de vínculos, relaciones de poder y negociaciones en las que se ponen en juego el lugar que asumen esta sociedad civil en la conquista de derechos.

Por otro lado, observamos que la intervención profesional, puede visibilizar a partir de la construcción de un diagnóstico sobre las principales problemáticas, aquellos recursos con lo que se cuenta a nivel territorial, así como también capacidades o competencias de los actores en la esfera territorial. Este aspecto de la intervención, contribuye a la conformación de estrategias que parten de reconocer en la intervención las posibilidades con las que se cuenta a partir de una aproximación a la realidad de lo local, sin dejar por fuera el diálogo establecido entre el Estado y la sociedad civil. Esta intervención orientada al reconocimiento de la heterogeneidad no se propone la responsabilidad de las familias frente a su realidad particular, sino que el acercamiento a situaciones específicas que se dan en el ámbito cercano a las escuelas, puede ser el puntapié para comenzar a problematizar respecto al sentido de pertenencia de los niños a la institución, la permanencia y las posibles formas de acompañamiento de dichos procesos por parte de los actores que conforman a la comunidad educativa.

Una de las observaciones realizadas por investigadores especializados en el campo, sostiene que “para los sectores generalmente identificados con posiciones progresistas parecería que la defensa de la justicia social les impide hablar de excelencia académica, eficiencia, competitividad y responsabilidad por los resultados” (2015:07) esta propuesta de superar la antinomia entre justicia social y excelencia académica, es reconocida como el mayor desafío presente en la planificación de la política pública educativa argentina (Tedesco, 2015). En este sentido, discusiones sobre el acceso y calidad del sistema educativo habilitan interrogarnos, respecto al lugar que asume la profesión en dichos procesos y en el campo específico de la política social; es decir, como especificamos a lo largo del capítulo la trayectoria profesional, académica y laboral se conforman como dimensiones que constituyen a la intervención y al direccionamiento de cada estrategia. Observamos, que estas características, al igual que las condiciones laborales y la definición que realiza cada profesional de su intervención –sentido ético político de la práctica- no se desvinculan de los aportes e incidencia que tiene el campo profesional en la planificación de programas y proyectos educativos.

Como vimos previamente, si bien la estructura del sistema educativo es jerárquica y verticalista en tanto cargos y lugares que ocupan docentes, inspectores y directivos, el trabajo social aparece como el NI, en su figura de orientador social, quien conforma equipos de orientación escolar que también encuentran en la institución escolar un lugar poco definido. De hecho los estudios realizados respecto a la política pública educativa, la gestión y planificación analizan el lugar del conjunto de los actores educativos sin mencionarse en ninguno de sus apartados, a los equipos de orientación escolar o a profesionales que trabajan a diario en el campo educativo en la conformación de estrategias para enfrentamiento a problemáticas de acceso, inclusión, deserción, calidad, entre otras. El lugar que asumen los profesionales remite a un tipo de autonomía relativa y aparece la incertidumbre frente a los procesos que enfrentan a diario, por esto consideramos que la revalorización de esta práctica del trabajo social – así como el del resto de los profesionales que conforman los Equipos de Orientación Escolar- merece una mayor profundización en la discusión que compete a la política pública educativa. Partimos de reconocer a la formación profesional como relevante frente a la conformación de estrategias, asimismo, la conformación de los equipos, la discusión sobre sus roles y redes de trabajo denota que la intervención no es una mera reproducción del sistema educativo y las normas que lo rigen históricamente, sino que es una condición para hacer posible una política integral. Nos remitimos por ejemplo, al aporte que realiza la profesión en la construcción de problemas/demandas en conjunto con los docentes y directivos

los recursos políticos puestos en juego tienen que ver con la negociación y la cooperación, así como con la creación de dispositivos institucionales que reconfiguren el proceso decisorio. La dimensión técnica está más bien asociada a las condiciones técnicas que favorecen el cumplimiento de las metas y de las orientaciones de acción establecidas (Tedesco, 2015:39)

Como especificamos a lo largo del capítulo, inspectoras de la modalidad son Licenciadas en Trabajo Social, por lo que esta apuesta a reforzar las dimensiones políticas y técnicas se pueden vincular con la visión integral que

estos pueden realizar en torno a su tarea de acompañamiento y supervisión de equipos; siendo el aumento de la participación ciudadana en estos proyectos educativos uno de los desafíos que pueden proponerse desde el Trabajo Social. Reconocemos un tipo de autonomía relativa en la práctica, pero esta característica que hace al desempeño de una función específica, puede influir ampliamente en interpelaciones que pueden realizarse, colocando nuevas demandas en agenda, e incluso en el contenido de las políticas, ya sea para nuevas propuestas o para su modificación.

El trabajo social y los profesionales de dicho campo, son en este marco institucional quienes están más próximos a la realidad territorial e incluso cotidiana de las familias “territorializar la política educativa comporta un proceso creativo, superador de la antigua polarización centralización-descentralización, que estimula a los diversos agentes del sistema educativo a dimensionar, adecuar y complementar las medidas que se ejecuten en los diversos niveles de la estructura de gobierno” (2015:46) observamos que la participación de distintos actores de distintos niveles no se separa del alcance territorial y organizaciones sociales, las posibilidades de movilización de esta participación se vincula al desarrollo de acciones en el territorio, en este sentido, el trabajo social como profesión cuyo campo de trabajo es el campo de las políticas sociales, tiene conocimiento de que estas políticas sociales canalizan demandas populares “el Trabajo Social interviene en el campo de las organizaciones populares, por lo cual el ámbito de acción de estas y sus características debe tornarse necesariamente en objeto de atención, constituyéndose el conocimiento acerca de las mismas en herramienta útil para orientar su praxis societal” (Melano 2001, pag.134). En este sentido reconocemos que el derecho a la educación posibilita el ejercicio de otros derechos (Elena Duro, 2015) por tanto uno de los aportes que puede realizar la profesión refieren –como lo vimos a partir de enunciados de entrevistas- a la posibilidad de problematización y profundización de análisis en torno a las causas que imposibilitan el pleno ejercicio de este derecho y accesibilidad al sistema. Por ejemplo, al plantearse interrogantes en relación al sentido de pertenencia de niños y jóvenes al sistema, elecciones que se vinculan con la realidad económica social

y cultural de familias como por ejemplo la inclusión temprana –o no- al sistema laboral y abandono de los estudios, entre otros condicionantes como el rol que tienen algunos jóvenes o niños en el cuidado de hermanos o tareas domésticas, etc. Pudiendo entonces no recortar los análisis del fracaso/abandono al desinterés o aburrimiento, sino develando aspectos que hacen a la organización escolar en términos institucionales, reflexionando sobre él para que, como y con quienes de la escuela al interior de las aulas, sin pensarse programas o proyectos por fuera de condicionantes económicos, políticos, culturales que hacen al aprendizaje.

Observamos, se presentan resistencias al enfoque de derechos por parte de profesionales que desde una impronta tradicional de la escuela, naturalizan aspectos que hacen a la burocratización de la educación e incluso de las problemáticas, sin salir de una práctica rutinaria que resulta en incertidumbres, cerrándose en lo esquemático que obstaculiza las prácticas. Asimismo, podemos decir a partir de lo relevado, que comienzan a emerger nuevas miradas por parte de los profesionales del trabajo social, manifiestas en el trabajo que se realiza a diario para garantizar la permanencia en la institución escolar, sin desvincular esta última de la forma en que se concibe al sujeto de la educación y a la educación misma, construyendo estrategias que otorgan respuestas a demandas específicas en territorios particulares con acciones que tienden al reconocimiento del derecho a la educación, al trabajo en la Promoción y Protección de otros derechos, como la salud, infraestructura, trabajo y gestión de recursos para garantías de acceso al sistema

Si la escuela cambio no fue como resultado de un programa, es decir, de una política explícita, sino como efecto de las circunstancias inéditas que tuvo que enfrentar. Los cambios de los que hablamos tienen que ver con la vida real en las instituciones, con el uso del tiempo, la producción del orden, el método y los contenidos que se enseñan y aprenden, con los modelos de relación entre los agentes educativos (127:2007)

Tal como refiere Tenti Fanfani (2007) dadas las transformaciones sociales y frente a la ausencia de políticas que den una respuesta a los efectos que esto produjo en el campo escolar, las instituciones y los actores que la conforman tuvieron que adaptarse a estos cambios y movilizar recursos, conformar acciones

colectivas, pensar nuevos proyectos y nuevas formas a partir de su creatividad. En la misma línea analítica, consideramos que el lugar que asume la intervención como intervención social provee aportes para promover en aquellos grupos excluidos conocimiento y herramientas desde un compromiso que parta de reconocer a estos como sujetos de derechos. No se trata de una política asistencial o de resolver todo el problema educativo a partir de una política pública –mas allá de ser la más universal o adecuada- sino que resulta necesario el lugar que asume el conocimiento en torno a la interpelación de dichas políticas. Es decir, la posibilidad de construir conocimientos en el campo da apertura a una circulación del poder diferente entre los actores, y la necesidad de un trabajo conjunto con actores educativos a fin de por ejemplo romper con argumentos de políticas neoliberales, conservadoras y meramente asistenciales que históricamente conforman al sistema educativo.

Observamos que uno de los aportes que puede realizar la profesión se sostiene en la inclusión de los profesionales en el campo de la investigación educativa, Tenti Fanfani refiere “la investigación educativa debe concentrarse en identificar políticas educativas, determinar la eficacia potencial de ciertas innovaciones, desarrollar los fundamentos teóricos de los nuevos modelos pedagógicos que se consideren necesarios, diseñar y evaluar proyectos, identificar factores y estrategias e identificar las metodologías necesarias” (2007:192). Es importante el lugar que asume la profesión en términos de investigaciones realizadas, donde se juega el saber y el saber hacer, “ver a la escuela desde adentro” (Fanfani, 2007) siendo que los trabajadores sociales, en carácter de funcionarios públicos tienen un mayor acercamiento a la realidad institucional, a la puesta en marcha de programas y al alcance de los mismos según escenario específico.

La orientación y sentido que se da a esta construcción de conocimientos se manifiesta en el campo en las producciones que han realizado trabajadores sociales; producciones escritas que son ponencias y trabajos presentados en distintos congresos de investigación educativa, así como también en distintas revistas, es decir, artículos donde los profesionales se proponen compartir análisis

y evaluaciones que remiten al campo. Entre los escritos, podemos reconocer, preocupaciones que manifiesta la profesión en torno a su lugar en la institución escolar, relevamos distintos temas y objetos de estudios abordados; los cuales dan cuenta de los aportes que realiza la profesión al campo educativo desde una perspectiva de derechos y el trabajo en la Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes. En primera medida aparecen escritos referidos a la intervención del Trabajo Social en contextos de desigualdad, es decir, poniendo énfasis en el reconocimiento del carácter heterogéneo que asume la educación en términos de acceso por parte de las familias en relación a condicionantes del contexto, se reconocen principales demandas que exceden el cumplimiento de sus funciones en tramas de exclusión-inclusión social. Respecto a esto se problematiza en torno a una necesaria revisión sobre el voluntarismo y asistencialismo que constituye a políticas compensatorias, redefiniendo la atención a necesidades educativas vinculadas a la igualdad de oportunidades y reconocimiento de la educación como derecho. Se centran algunos escritos en una problematización de las reformas educativas y la diversidad cultural, problematizando los contenidos pedagógicos a partir de una necesaria vinculación de estos con la realidad cotidiana de los sectores populares, reconociendo a partir de diagnósticos condiciones que hacen al lenguaje y comunicación, atendiendo a aspectos culturales de determinados grupos. Por otro lado siendo el trabajador social uno de los profesionales que participa en la redacción y formulación del PIEE (Proyecto Integral para la equidad educativa) en distintas escuelas, algunos escritos refieren el necesario reconocimiento de la sociedad civil y aumento de su participación al momento de reformular estrategias, construir evaluaciones y formular proyectos que partan de reconocer límites y posibilidades según la realidad local en la que se inscribe cada escuela. En este sentido estas producciones formulan críticas a una escuela que recorta intervenciones a pensar en términos de situaciones de pobreza o escasez material al problema pedagógico, proponiendo nuevas interpretaciones que encuentran sus fundamentos en reforzar el vínculo escuela-familia y potencializar acciones que superen ideas de sujeto visto como mero benefactor o receptor; apareciendo como

punto de análisis la importancia de la articulación comunidad-escuela para un mayor acercamiento a la trama comunitaria y construcción de estrategias colectivas.

Algunos de los escritos refieren el lugar que asume la profesión en la historia del campo educativo en términos normativos, el lugar del saber y el trabajo social como instrumentos de control y vigilancia, planteando nuevas categorías de análisis y nuevos instrumentos de acción donde la intervención se construye en correlación con el contexto. Asimismo, se reconoce por parte de lo relevado y las investigaciones realizadas, la participación del Trabajo Social en el diseño de políticas públicas pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación siendo el paradigma de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes el eje en el cual se sustentan debates y propuestas, respecto a la intervención y su inclusión en equipos distritales y proyectos de esta dirección.

Observamos, que algunos trabajadores sociales enfocan sus análisis a la práctica en las escuelas, pensando al trabajador social como educador popular proponiendo a la educación como herramienta de integración social que posibilita la participación ciudadana y se conforma además, como vía de transformación social a partir de denuncias y reclamos que colocan en la agenda pública del Estado principales problemáticas que evalúan estos profesionales, por ejemplo, en torno a la deserción escolar sus causas y factores, participando en la coordinación y planificación de programas a partir, de diagnósticos sociales y estrategias.

Se manifiesta en estas producciones la intervención considerando lo individual, grupal y colectivo, con una revisión de técnicas, estrategias y competencias profesionales. A su vez se rescata en los mismos una nueva perspectiva de derechos y la articulación con otras instituciones y organismos, reconociendo a su vez nuevas demandas, condiciones que hacen al escenario de intervención y fundamentos teóricos metodológicos y éticos políticos que definen una re configuración de la intervención en las escuelas; la forma en que se definen demandas y sujeto de la intervención según escenarios específicos y su vínculo con la política pública educativa.

Interesa resaltar, los aportes específicos que realizan los profesionales partiendo de sus propias experiencias en el campo, remitiendo a aspectos que hacen a su intervención –demandas, estrategias, desafíos- pero además al campo de la política pública educativa en la revisión de programas y/o proyectos y a los objetivos de los mismos según el contexto histórico y la realidad local particular. Observamos en estos escritos un acercamiento a la trama cotidiana de estos profesionales, a las demandas de las familias y de la escuela en la que desempeñan su tarea, por ende, se constituye esta información como parte del juego entre lo político, el poder y el hacer, lo cual puede traer resultados positivos si se genera un intercambio entre los diferentes campos –profesional y política programática- pudiendo reformularse la orientación de políticas educativas a partir de utilizar estas competencias profesionales y la información recabada. Pudiendo problematizarse a partir de esto, sobre aquello que produce y reproduce aun hoy las desigualdades en el sistema educativo; sin desvincular la construcción de estas políticas de la contribución que realizan profesionales al campo, contando estos con una mayor aproximación al mismo, siempre y cuando se reconozca el esfuerzo y compromiso por la capacitación y competencias académicas que no se desvinculan de la orientación política y ética que se da a las intervenciones.

V.5 Consideraciones Finales

Las estrategias de intervención profesional se construyen en el campo educativo en el entramado de relaciones de poder establecido entre los diferentes actores que componen al campo, por ende, las negociaciones e intercambios al momento de planificar acciones, se vinculan al lugar que asume la profesión en la institución escolar, así como también a las funciones que competen al profesional en carácter de funcionario público. Asimismo, la forma en que se construyen estrategias se vincula a las trayectorias de cada profesional; trayectoria en la formación y en el campo socio ocupacional, siendo las competencias y experiencias condiciones que hacen a su práctica y al direccionamiento que se da a la misma. El trabajo en articulación con otros actores institucionales requiere un

análisis en torno a las relaciones e intercambios establecidos entre distintas disciplinas y distintos actores pertenecientes a instituciones a nivel local; conformándose a partir de esto la puesta en juego de distintas perspectivas sobre un mismo problema, y por ende sobre la forma a partir de la cual se construye una estrategia. Este último punto dialoga con el enfoque de derechos que trasciende a la política pública educativa, siendo una las propuestas de intervención el trabajo intersectorial e interdisciplinario para Promoción y Protección de Derechos.

La forma en que se construyen las estrategias en el campo educativo se vincula a las competencias y capitales con los que cuentan trabajadores sociales al momento de realizar su práctica, así sus trayectorias son eje estructurante de toda intervención; las potencialidades y capacidades deviene de la inserción previa de estos actores en el campo educativo, en muchos casos unido esto a intereses personales y tránsito por otros cargos o funciones en la institución escolar. Estos profesionales portan conocimientos específicos respecto a la organización escolar, contenidos pedagógicos, entre otros aspectos que facilitan – en algunos casos- la conformación de estrategias que parten de un reconocimiento del espacio áulico como espacio de intervención, asocian el aprendizaje a la realidad social de cada alumno, refieren una importancia al trabajo en articulación con docentes -reconociendo la mayor cercanía y vínculo que estos tienen con los niños- y parten de una interpelación a roles y disposiciones del espacio al momento de construir estrategias de intervención.

Respecto a la trayectoria en la formación profesional, las competencias y capitales académicos, posibilitan el reconocimiento a nivel profesional y social, siendo posible la eficacia simbólica y cultural; los profesionales cuentan con herramientas y recursos los cuales no se recortan a lo técnico sino que refieren a la continua revisión de prácticas y técnicas de intervención, manifestándose cambios concretos en prácticas en las cuales el sentido político y visión integral de las problemáticas se enfrenta a visiones más fragmentadas y pragmáticas. Esto denota que hoy los profesionales no recortan la legitimidad profesional a la obtención de un título sino que incluyen como parte de sus intervenciones la continua revisión y evaluación de las prácticas –por ejemplo un trabajo social que

aporta una dimensión social a la problemática educativa-. Se encuentra en tensión la utilidad social de la profesión, en lo que se demanda al profesional –en la órbita burocrática administrativa- siendo la interpelación que realizan los profesionales a técnicas solicitadas y normas burocráticas, aspectos que dan cuenta de la mediación establecida entre lo histórico y lo institucional, requiriendo una problematización teórica metodológica y política, que posibilite una reconfiguración de la organización escolar. Esto implica no recortar la práctica a reglas o normas sino a una reflexión sobre las relaciones de poder, posibilidades de negociación dadas por dentro y por fuera de la institución escolar. Al darse la intervención en un marco institucional que establece procedimientos, reglas y modos de hacer y decir, en la estructura verticalista de las escuelas, la profesión asume un tipo de autonomía relativa, sin embargo, no es el cargo específico en la organización administrativa lo que garantiza legitimidad a la intervención sino las competencias, la profesionalización y el capital con el que cuentan los actores; siendo el uso de la política y el direccionamiento de la intervención lo que diferencia las prácticas, aspecto por el cual en el campo educativo puede enfrentarse lo meramente burocrático y la obediencia a ciertas reglas, a partir de una estrategia que se proponga la movilización del poder por ejemplo, reorganizando tiempos, espacios y prácticas. La falta de autonomía y reconocimiento profesional se plantea en algunos de los entrevistados, sin embargo, los directivos refieren que son los mismos profesionales quienes demandan se les especifique que intervención realizar, en este sentido, observamos que si bien directivos e inspectores supervisan acciones –aspecto que consideramos positivo- la conquista de autonomía se relaciona con trayectorias de estos profesionales y condiciones específicas del escenario de intervención, siendo que la autonomía dialoga con los procesos de politización, por lo que se constituye como proceso en plena construcción que se ve obstaculizado por la rutinización de las prácticas o intervenciones recortadas a la eficacia y eficiencia burocrática. El hecho de que las jefaturas sean ocupadas por agentes capacitados y formados, facilita el intercambio y negociación a partir del seguimiento y acompañamiento de las intervenciones, sin estas competencias y

trayectorias las posibilidades de conquista de autonomía se reducen, ante el desconocimiento de la realidad institucional y compromiso por la capacitación.

La ruptura con instituidos incluye una revisión de los mismos, como referimos, el conocimiento del capital con el que cuentan docentes, el intercambio con otras disciplinas y circulación de información para evaluación de estrategias, dichos intercambios no pueden efectuarse con otros organismos e instituciones si previamente no se construyen en el marco de la institución escolar. El trabajo desde la corresponsabilidad se presenta como uno de los mayores desafíos, por esto es necesario partir de un tipo de diferenciación entre esta y la interdisciplina, reconociendo que el trabajo al interior de un equipo o institución refiere a competencias, roles, procedimientos, protocolos y herramientas con las que cuentan los profesionales.

El trabajo en la Promoción y Protección de Derechos a partir de la articulación entre organismos de infancias y escuelas denota una tensión permanente entre la derivación y la articulación, a su vez distintas perspectivas y posicionamientos respecto al niño y a la familia se manifiestan en los profesionales pertenecientes a dichas instituciones, por otro lado, el desconocimiento de procedimientos legales y escasez de capacitaciones resultan en intervenciones que no se condicen con el enfoque de derechos que conforma a la política pública educativa. Si bien las condiciones laborales en ambos campos –educación y niñez- condicionan la intervención, podemos decir no la determinan, sin embargo, el seguimiento y acompañamiento de situaciones se ve afectado frente a las renuncias y recambio continuo de profesionales de equipos de infancia, lo cual impacta en las posibilidades de articulación, ante la falta de comunicación e intercambio de información.

Reconocemos en el marco del nuevo enfoque de derechos, aportes específicos que realiza la profesión al campo educativo y a la planificación y gestión de la política pública educativa. El alcance territorial de la intervención y el acercamiento a la trama cotidiana y comunitaria de las familias, siendo las competencias profesionales las que posibilitan una problematización respecto al lugar que asume la política social en el contexto actual, frente a la creciente

heterogeneidad y una accesibilidad desigual al sistema educativo por parte de algunos grupos. La visión integral de un trabajo social cuya intervención es social interroga a la escuela a partir de la mediación entre lo institucional y lo local, constituyéndose la escuela como vía de reclamos y reivindicación de derechos a nivel comunitario. Discusiones sobre acceso y calidad al sistema, requieren de profesionales que en su práctica se interroguen sobre dichos procesos y su vínculo con la política social, siendo entonces el reconocimiento de estos profesionales en el campo de la política pública educativa algo a reforzar. La revisión de prácticas, el refuerzo de la dimensión política y técnica son cambios efectuados en el campo educativo, así como el reconocimiento de la educación como derecho y las posibilidades de conquista de otros derechos de manera integral. Observamos que el cambio en el sistema educativo es producto de los agentes que enfrentando transformaciones emplearon nuevas líneas de intervención enfrentando otras, en este sentido, el compromiso con la formación y capacitación, así como la inclusión en el campo de la investigación educativa, denotan una nueva forma de movilización de recursos y conformación de acciones colectivas, a partir de la redacción de nuevos proyectos, siendo la construcción de conocimiento vía para interpelar lo dado o proponer nuevos fundamentos y líneas de acción, desde quienes “viven y ven a la escuela desde adentro”. La producciones escritas de trabajadores sociales introducen nuevas categorías de análisis para el campo educativo, e incluso nuevas propuestas de intervención y herramientas que se ajustan al contexto actual, estos aportes que comienzan desde la propia experiencia tienen mayor cercanía con la trama comunitaria y cotidiana de las familias, constituyéndose como aportes importantes para pensar en la conformación de políticas públicas educativas. Asimismo, en el campo educativo se manifiestan prácticas en las que los profesionales revisan sus propias intervenciones, pudiendo contribuir desde otros ámbitos y espacios a la revisión de programas y proyectos que conforman a la política pública educativa argentina.

CONCLUSIONES FINALES

Las instituciones escolares en la actualidad, presentan herencias que se corresponden con sus orígenes históricos, lo que instaure relaciones entre los agentes educativos y una cultura escolar que en sus prácticas y reglas encubre relaciones de dominación. Si bien, podemos reconocer este carácter reproductor del orden social en el campo educativo, observamos una serie de transformaciones a partir de la conquista de leyes a nivel nacional y provincial y la conformación de un nuevo enfoque de derechos que imprime cambios en sus propuestas, las cuales no han modificado un conjunto de significaciones, prácticas y discursos que persisten en las escuelas.

La educación comienza a ocupar un lugar preponderante en proyectos de Estado y reproducción de relaciones sociales. Sostenemos que la conformación de un sistema público en respuesta a una necesidad social y la planificación de la política pública educativa, otorgan un lugar preponderante a los trabajadores sociales y a la intervención propuesta en la organización institucional. Los diferentes escenarios históricos reconocen a la educación como herramienta para orden y progreso, garante de homogeneización cultural e inclusive herramienta para desarrollo del mercado; observamos como relevantes aquellas transformaciones que refuerzan la democratización de la educación, sostenidas en objetivos de inclusión frente a desigualdades sociales persistentes.

En nuestra perspectiva analítica y teórica consideramos a *la educación como campo de fuerzas*, es así que reconocemos las relaciones de poder y relaciones entre posiciones dadas entre los distintos actores que conforman al campo educativo. A partir de esto, observamos que las prácticas generadas al interior de la institución escolar, posibilitan la internalización de coerciones que instituye la escuela como dispositivo institucional, desplegando en su organización estrategias de disciplinamiento y control que instauran formas de pensar y decir en los actores educativos. Por esto, las prácticas de los docentes, profesionales de los equipos, entre otros, no son neutrales, sino que están mediadas por el carácter histórico y social que presenta la educación. Pudiendo estos agentes responder a

estructuras jerarquizadas y burocráticas (programas, curricula, etc.) recortando la práctica a la eficacia o eficiencia administrativa, o bien trabajando en la develación y revisión de instituidos respecto al lugar que se otorga a la educación, las relaciones dadas al interior de las escuelas y el lugar asignado a los sujetos.

En lo que respecta a la inserción socio ocupacional de la profesión en el campo educativo, observamos que el asistencialismo es una característica presente en la intervención en las escuelas. Sesgos neoliberales que en la práctica demandan intervenciones asistenciales, siendo que la escuela en su organización redefine al problema educativo, en detrimento de la realidad social, como respuesta a la conflictividad social emergente. La figura del orientador social, resultante de estos procesos, se vincula en nuestros análisis a una lógica de control y disciplinamiento, sostenida en prácticas socioeducativas con tendencias positivistas y funcionalistas, manifiestas en prácticas profesionales recortadas al pragmatismo y tecnicismo, con técnicas que refuerzan la responsabilización individual del sujeto, normatización de comportamientos (categoría familia, niño y trabajo) y naturalización de la cuestión social. Nos interrogamos respecto al lugar que asume el Trabajo Social en las escuelas, en tanto, históricamente su práctica ha estado ligada a un componente socio educativo y de orientación y disciplinamiento de las familias. En este sentido, considerando las transformaciones enunciadas sostenemos que los sesgos de intervenciones conservadoras, se condicen con la variable histórica y social que organiza a las escuelas, pero además con el componente teórico metodológico y político de la intervención profesional.

A partir de lo expuesto, referimos se presentan modificaciones en proyectos institucionales, prácticas pedagógicas y demandas de intervención al Trabajo Social en las escuelas; a partir del marco legal sustentado en un enfoque de derechos que comienza a incluirse en disposiciones y organigrama del sistema educativo, a partir del año 2000. Reconocemos a la inclusión educativa y enfoque integral como ejes en los que se sustenta la intervención –en lo discursivo y en la ley escrita-, sin embargo, sostenemos que conviven modelos de focalización y universalización en las políticas educativas, manifiesto en intervenciones que

encuentran límites y condicionantes en la mediación entre condiciones institucionales (normas, reglas, tareas prescriptas, tiempos burocráticos y administrativos, condiciones laborales) y condiciones estructurales (intervenciones que demandan conocimientos de la realidad local, en escenarios de intervención y territorios caracterizados por la exclusión y heterogeneidad). Estos aspectos demandan mayor acompañamiento y seguimiento de situaciones, asimismo la reorganización de tiempos, espacios y recursos con los que cuenta el profesional.

Una de las preguntas formuladas en la presente investigación fue ¿la modificación del marco legal y el nuevo enfoque de derechos manifiesto en reglamentaciones y disposiciones del campo educativo, trae consigo modificaciones en las estrategias de intervención profesional? En este sentido, sostenemos que las estrategias de intervención profesional no dependen estrictamente del marco legal; siendo que en la práctica los actores interpelan dichos preceptos. Asimismo, interesa resaltar la diferencia establecida entre enfoque de derechos y perspectiva de derechos, siendo que la primera remite a la fundamentación legislativa en la que se sustenta el derecho a la educación y derechos en la niñez, y la perspectiva reconoce el sentido político que da fundamento a la práctica.

Consideramos, que el periodo en que se conquistan nuevas leyes de Promoción y Protección refuerza el trabajo en red, la articulación comunitaria y el trabajo con las familias, complejizándose la intervención en detrimento de demandas de corresponsabilidad. Reconocemos al trabajo comunitario como una de las transformaciones más importantes, siendo que el mismo habilita establecer un diálogo entre escuela y cuestión social, a partir de la visibilización de aspectos singulares del territorio y construcción de estrategias que se condicen con la realidad local. En este sentido, la Intervención entendida desde un enfoque integral resulta una propuesta interesante, uniendo lo pedagógico a lo social en dicho marco legal, sin embargo, esta se pone en tensión en la práctica y en las posibilidades que imprime. A partir de lo observado resulta pertinente diferenciar la interdisciplina de la corresponsabilidad, ya que la primera refiere a posibilidades de intercambio y acuerdos para definición de líneas de intervención, nutriendo a la

práctica de distintas apreciaciones metodológicas y teóricas, para enfrentamiento a la mera derivación y superposición de tareas, dejando de lado en Trabajo Social la lógica del “hacerse cargo de todo” para visibilizar recursos disponibles y acciones colectivas. Asimismo, el marco legal se conforma como una herramienta para la intervención profesional, propiciando la conformación de nuevos organismos e instituciones de infancia, encargadas de un trabajo en corresponsabilidad para promoción y protección de derechos. En esta multiplicidad de órdenes locales, se demanda a la profesión un tipo de conocimiento *multidimensional*, resultado de la transformación del derecho a la educación en derecho social, conformado por una individualización de derechos económicos, políticos, sociales y culturales. Este aspecto denota la tensión controversial en la que se inscribe la práctica profesional -inclusión-exclusión educativa- donde los profesionales deberán interrogarse respecto al aporte que realizan a este campo de derechos, reconociendo la estrategia estatal que pretende integración y unificación en contextos de creciente desigualdad social.

Consideramos que la política pública educativa sostenida en dicho enfoque de derechos, en nuestro país, se da en contextos de creciente heterogeneidad de la estructura social. Asimismo, aquellas características que denotan escenarios diferentes y realidades particulares, se vinculan a lógicas institucionales y a la forma en que los actores definen una demanda y posibles respuestas, en un marco relacional e institucional. En este escenario en que el Estado debe encargarse de satisfacer, restituir y garantizar derechos, profesionales se encuentran atravesando procesos de incertidumbre, frente a las intervenciones y a las nuevas demandas de intervención. Sin embargo, observamos en la presente investigación nuevas propuestas de intervención, que devienen del sentido político que constituye a la estrategia profesional. A partir de lo expuesto puede referirse;

- Se genera una mayor problematización de la problemática del acceso al sistema educativo y planificación de programas socio educativos, siendo el profesional quien visibiliza dicha política en la definición de sus prácticas

- A partir de esta reorganización de dicho Sistema Integral, se genera una reorganización del sistema educativo contemplando nuevos objetivos de intervención, en el marco de los equipos de orientación escolar, y al interior de las prácticas desarrolladas en las escuelas. Esta reorganización se manifiesta en documentos pertenecientes al campo educativo, los cuales han sido redactados a la luz de las mencionadas leyes de infancia. Observamos que los mismos se redactan de manera protocolar, sin llevar a cabo una profundización en torno a las competencias profesionales, revisión de técnicas y objetivos de intervención. Consideramos pueden conformarse como herramienta, si promueven interrogantes en los profesionales, respecto a su práctica, competencias y revisión de técnicas.

- Se conforman nuevos espacios educativos que interpelan el lugar tradicional de la escuela como único espacio de apropiación del saber, con la puesta en juego de lo no esperado y la inclusión de experiencias singulares de territorios (nuevas propuestas educativas en mesas barriales, movimientos sociales, etc.)

- La inscripción territorial de las escuelas y el carácter histórico de la conformación territorial, se consideran nuevos aspectos que constituyen las intervenciones a partir de rescatar la heterogeneidad de experiencias para inclusión educativa

- Las experiencias del definido “conflicto escolar” resulta en nuevas alternativas de escucha y negociación, sin reducir el mismo al desacuerdo sino interpelando organizaciones institucionales, es decir, roles, funciones, jerarquías, espacios de apropiación del saber y lugar activo de los sujetos

- En la intervención, algunos profesionales recortan problemáticas como el ausentismo a necesidades materiales y preceptos morales que responsabilizan a las familias por su situación. Sin embargo, otros trabajadores sociales construyen la demanda rescatando trayectorias de los sujetos, en acercamiento a la trama cotidiana, elaborando estrategias que vinculan la escuela a la realidad social y escenario particular

- Se presenta una reconfiguración de demandas al interior de los equipos que requiere la reconfiguración de las intervenciones, denotándose mayores niveles de complejización que entran en tensión con la escasa capacitación y competencia de algunos profesionales, en el uso de herramientas, organización de recursos y preparación del espacio de trabajo

- En el trabajo en red y corresponsabilidad, se presentan distintas posturas en la definición de la demanda y respuestas, por parte de equipos de las escuelas y servicios de infancia. Esto resulta de distintas perspectivas políticas y variables ideológicas, así como también del desconocimiento de procedimientos de intervención en el marco legal vigente, e incluso nulo conocimiento sobre equipos externos a la escuela, recursos, información, etc. La intervención se reduce en estos casos al plano ideológico sin una develación de la correlación de fuerzas dadas en lo institucional y local. La conformación de espacios de intercambio y debate, se constituye como un facilitador al momento de definir líneas de intervención en conjunto.

- La estrategia se define como el componente político para circulación, afianzamiento y construcción del poder en el escenario de intervención. Lo que posibilita a) re significación de la práctica del Trabajo Social en las escuelas a partir de una reconfiguración del perfil al interior de los equipos b) organizar tiempo, espacios y recursos, tanto en la organización institucional (la intervención no recortada al gabinete sino inserción en otros espacios como lo local, el aula, entre otros) como en la trama comunitaria (acceso y manejo de recursos para construcción de estrategias)

Por último, a partir de lo observado, reconocemos una serie de aportes que realiza la intervención al campo educativo. A partir de esto referimos;

- Las trayectorias en la formación profesional y en el campo (inserción socio ocupacional) otorgan competencias y experiencias para definición de estrategias. El trabajo intersectorial e interdisciplinar, se vinculan a competencias y capitales de los profesionales, que posibilitan conocimientos de la organización institucional, contenidos pedagógicos y mayor acercamiento/vinculo con las familias. A partir del capital académico se abordan realidades educativas que

implican la revisión de prácticas y evaluación de técnicas, instaurando nuevas formas de organización a nivel institucional que interpelan instituidos

- Observamos un tipo de autonomía relativa, la cual no se reduce a la efectividad de un cargo educativo, sino a las posibilidades de acuerdo y negociación entre personal jerárquico y otros actores. Conformándose como un obstáculo para conquista de autonomía, la rutinización de las practicas y el recorte de las mismas a la eficacia y eficiencia burocrática

- Entendemos a la corresponsabilidad como el mayor desafío en la práctica, implicando una revisión al interior de los equipos y posibilidades de articulación en la organización interna de cada escuela, para posterior construcción de estrategias con otras instituciones. La superposición de tareas, exposición de sujetos e intervenciones que comienzan del punto cero, resultan de la derivación, escasa capacitación y desconocimiento de equipos, programas y protocolos de otras instituciones

- El trabajo en investigación y compromiso en la formación, resulta en producción de conocimientos del Trabajo Social en el campo educativo, proponiéndose nuevas categorías de análisis y construcción de nuevas técnicas en detrimento de la realidad local y de las experiencias particulares. Conformándose estos aportes como insumo para la diagramación de proyectos y programas conformes a la política pública educativa.

Consideramos que el enfoque de derechos y las discusiones que este genera en torno a la calidad educativa y acceso igualitario al sistema, requieren de estos aportes y conocimientos que devienen del acercamiento a la trama comunitaria y de las experiencias de los actores que viven a diario la realidad escolar. En este proceso, se inscriben distintas intencionalidades que en el juego de poder conforman a las estrategias de los profesionales, donde el sentido político y la perspectiva de derechos, imprimen las bases para interpelación de instituidos con propuestas innovadoras que reorganizan la institución escolar y sus objetivos. Rescatando el carácter transformador de la educación para proponer nuevas acciones que vinculen la escuela y sus prácticas a la realidad social y local, para conquista de derechos.

BIBLIOGRAFIA

Abramovich, V (2006) "Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo" en Revista de la CEPAL 88-abril.

Acosta y otros autores (2008) "Una mirada desde los fundamentos teóricos políticos: la intervención profesional en las escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones" Tesis de grado. FTS- Universidad de Buenos Aires.

Alvarez Uría (1999) "Escuela y subjetividad" Cuadernos de Pedagogía, N° 222

Anderson, Perry (2003) "Neoliberalismo: un balance provisorio" en La trama del Neoliberalismo. AAVV. Sader, Emir y Gentili, Pablo (comps.) 2ª. Edición. Clacso - Eudeba. Buenos Aires, 2003.

Antelo, Estanislao (2005) "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia" Revista electrónica, El lector, N 4. Ministerio de Educación de la Nación.

Aquín, N. Y otros. (2007) "La intervención profesional en las actuales relaciones Estado/ Sociedad: el caso del Trabajo Social". En Dossier de Confluencias N° 59, mes Julio.

Aquín, N. (2008) "Situación de las prácticas, pensar las prácticas" En: Revista Escenarios mes julio, edición N° 13: Prácticas Profesionales y Prácticas Sociales Contemporáneas"

Aquín, Nora (2002) "La sociedad civil y la construcción de ciudadanía" En Margen N° 25 Revista de Trabajo Social. Edición electrónica www.margen.org Bs. As.

Aquín, Nora (2003) "El trabajo comunitario en las actuales condiciones: fortalecer la ciudadanía. En: AQUIN Nora (comp): Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones

desde el trabajo social. Espacio Editorial Bs. AS.

Avellaneda, F (2012) "Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar" en Revista Debate Público: Reflexión de Trabajo Social, Producciones de grado. Año 2 N°3. Buenos Aires.

Barberena, Mariano (2000) "La intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo" en Revista Margen, N° 16.

Barroco, Maria Lúcia (2011) "Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político" in Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo: Cortez, n° 106.

Bernardi Bifo, Franco (2007) Generación Post Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Ediciones Tinta Limón, Buenos Aires.

Bourdieu, P y Jaen Claude Passeron (1979) "La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Primera edición en español, Editorial Laia, S.A., Barcelona

Bourdieu, P y Jaen Claude Passeron (2010) "Los herederos: los estudiantes y la cultura" segunda edición, Buenos Aires Siglo.XXI Editores.

Bourdieu, P. (1980) "El sentido práctico". Ed. Siglo Veintiuno, Argentina.

Bourdieu, P. (1990) "Algunas propiedades de los campos" en "*Sociología y Cultura*", Grijalbo, pp. 135 a 141 y 281-310, México.

Bourdieu, P. (1993) "Espíritus de Estado: génesis y estructura del campo burocrático" En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 96-97.

Bourdieu, P. (1997) "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". Ed. Anagrama, España.

Bourdieu, P. (1999), "Comprender", en: Bourdieu, Pierre *et. al.*, *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Argentina, FCE, pp. 527-543.

Bourdieu, P. (2010) "Capital cultural, escuela y espacio social" segunda edición, Buenos Aires Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre (2002) *La distinción: criterios y bases del gusto*. Editorial Taurus, Madrid.

Carballeda, A (2006) *La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas*. Editorial Mimeo, Buenos Aires.

Carballeda, Alfredo J. M (2002) "La intervención en lo social" Editorial Paidós. Buenos Aires.

Cardarelli, G (2000) "Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad" Editorial Paidós, Buenos Aires.

Castoriadis, Cornelius (1993) *La institución imaginaria de la Sociedad*. Tomo I. Editorial Tusquets, Buenos Aires.

Castoriadis, Cornelius (1997) *El avance de la Insignificancia*. Buenos Aires

Cazzaniga, S. (2006) *Intervención profesional: legitimidades en debate*. Editorial Espacio.

Cazzaniga, S. (2007) "Hilos y nudos: la formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social" 1era Edición. Espacio Editorial, Buenos Aires.

Cazzaniga, S. (2008) "*Problemas de legitimación en Trabajo Social*" Paraná, Mimeo.

Chirino, Guillermo (2008) "Pensamiento estratégico" Ficha de Cátedra Trabajo Social IV. FTS-UNLP

Comisión Provincial Por la Memoria (2006) "Memoria en las aulas" Dossier N° 5. Producido en el programa "Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro" Publicación de la Comisión Provincial por la Memoria, Buenos Aires.

Comunicación N° 01/13 (2013) Plan de Trabajo 2013 Subsecretaria de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, La Plata

Conejo, Rita y otros autores (2000) "Escuela, subjetividad y niños en condiciones de desventaja social" Documento de la Revista de Educación. DGCyE. Subsecretaria de Educación.

Corbalán, María Alejandra (2002) El Banco Mundial. Intervención y Disciplinamiento. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Corrosa, N. López Edith y Monticelli Juan. M (2006) "El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas" 1a Edición. Espacio Editorial. Buenos Aires.

Cruz, V, (2008) "La construcción de las políticas sociales en el Neoliberalismo. El caso del Programa de Prevención y Asistencia de las Adicciones de la Provincia de Buenos Aires" Tesis de Maestría en Trabajo Social. FTS UNLP. La Plata, mayo.

Danani, Claudia (2006) "Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano" en Katálisis. V.9. N° 2. Florianópolis.

Davila, Paulí y Luis M. Naya (2011) "Derechos de la Infancia y educación inclusiva en América Latina" 1ra Edición Buenos Aires: Granica.

Decreto 2299/11 (2011) "Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires".

Decreto 300/05. (2008) En: Políticas Públicas de Niñez y Adolescencia. Marco legal de la provincia de Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Social.

Diker, G (2009) “¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?” Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Duschatzky, S (2011) “Imágenes de lo no escolar: la escuela y mas allá” Editorial Paidós, Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia y Redondo (2000) Tutelados y Asistidos. Paidós. Buenos Aires.

Dussel (2003) “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos” en Anuario de la sociedad argentina de la historia de la educación, Buenos Aires.

Fernández, Ana Maria (2011) Ponencia “Como, con quienes, donde pensar los cuerpos hoy” IX jornada del departamento de salud mental. El cuerpo, territorio de encrucijadas. Dilema en la enseñanza y la trasmisión. UBA Facultad de Medicina.

Fernández, Silvina y otros (2010) “Los derechos de los niños/as y adolescentes y las políticas públicas” Revista Cátedra Paralela, Nº 7.

Foucault, Michel (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel (1979) *Microfísica del poder*. Edición y traducción Varela, J & Fernández Alvarez- Uría. Segunda Edición, Ediciones *genealogías del poder*, Madrid, España.

Foucault, Michel (2007) *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, FCE.

Freire, Paulo (1971) “La educación como práctica de la Libertad” Ed. Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay.

Freire, Paulo (2009) “La educación como practica para la libertad” España, Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo (2012) "Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto" 1ra Edición, Buenos Aires; Siglo XXI Editores.

Fuentes, P (2008) "Pensamiento estratégico: Mario Testa" Ficha de cátedra- Trabajo Social IV FTS UNLP.

Gallo, Paola (2011) "Respeto y autoridad en el espacio escolar: mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos" Editorial Libros de la araucaria, Buenos Aires.

García Méndez, E (1994) "Derecho de la Infancia Adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral. Ed. Forum Pacis, Santafé de Bogotá.

Gómez, A & Marenuik, A (2013) "Reflexiones sobre la igualdad y el sistema educativo ¿Cuál es el lugar de la igualdad en el sistema educativo argentino?" en Revista FCS-UBA N° 84.

Grassi, Estela (2004) "Cuestión social: precisiones necesarias y principales problemas" En Escenarios N° 8 Revista institucional de la Escuela Superior de Trabajo Social. UNLP. La Plata.

Guerra, Yolanda (2009) "O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais contemporâneas" Baptista, Myrian Veras, Battini, Odária (Orgs.). A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção de conhecimento. Vol. I. São Paulo: Veras Editora.

Guía de Orientación en Situaciones Conflictivas en el ámbito Escolar (2012) Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Buenos Aires.

Gutiérrez, Alicia (1994) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Editorial Ferreyra, Córdoba.

Held, David (1997) *Ciudadanía y autonomía*, en *Revista Ágora* N° 7, Buenos Aires.

Heller Agnes (1970) *"Historia y vida cotidiana"*. Colección Enlace, Grijalbo.

Jelin, Elizabeth (2011) *"Algunas consideraciones conceptuales"* en *Por los derechos, mujeres y hombres en acción colectiva*. Editorial Nueva Trilce, Buenos Aires.

Karsz, S. (2007) *"Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica"* Editorial Gedisa.

Kessler, G (2002) *"La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires"* IIPE- UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Kessler, G (2014) *"En la Argentina hoy pueden convivir la inclusión y la desigualdad"* Por Raquel San Martín, artículo Diario La Nación.

Kessler, G y Cortes Rosalía (2013) *"Miradas sobre la cuestión social en la Argentina democrática (1983-2013)"* *Cuestiones de Sociología*, N° 9. FAHCE UNLP. Departamento de Sociología.

Lefort, Claude (1990) *Derechos del hombre y política*, en *La invención democrática*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Levy, Esther *"Educación, trabajo e inclusión social"* *Revista debate público*. *Reflexiones de Trabajo Social*. N° 3, año 2.

Lewkowicz Ignacio y Correa, Cristina (1999) *¿Se acabo la infancia? Ensayo sobre la destitución de la Niñez*. Editorial Lumen Hvmánitas, Buenos Aires.

Lewkowicz, Ignacio (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Ed. Espacios del saber. Buenos Aires.

Ley de Educación Provincial 13.688, año 2007.

Ley Nacional de Promoción y protección Integral de los Derechos de Niños y Adolescentes 26.061.

Ley Provincial de Protección integral de la Niñez: Ley 13.298.

Malacalza, S (2009) “El Trabajo Social y la construcción de estrategias de intervención en el escenario socio histórico latinoamericano en un mundo globalizado” Ponencia Seminario Latinoamericano “Palabras y cosas para el Trabajo Social, el lugar de las estrategias de intervención” Depto. de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Martinelli, Maria Lúcia (2011) “O Serviço Social e a consolidação de direitos: desafios contemporâneos” in Revista Serviço Social e Saúde, UNICAMP, Campinas, v. X, nº 12.

Melano, M. Cristina (2001) “Un Trabajo Social para los nuevos tiempos: la construcción de la ciudadanía” Grupo Editorial Lumen Hvmánitas, Buenos Aires.

Merklen, Denis (2005) “Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática” Editorial Gorla.

Meschiany, T (2015) “Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar. Entrevista a Pablo Pineau” Archivos de Ciencias de la Educación, Nº 8.

Misuraca, M. Rosa (2013) “Políticas para evaluar la calidad de la educación en Argentina desde los 90” Revista Currículo sem fronteiras, V.13, Nº 2, pág. 269-286, mayo/agosto.

Montenegro, Silvia (2005) La sociología de la sociedad del riesgo: Ulrich Beck y sus críticos. Universidad Nacional del Litoral, CONICET.

Nadal, Elena (1998) "Reflexiones sobre la intervención del Trabajo Social en el contexto educativo" Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Alicante en Revista Alternativas: cuadernos de Trabajo Social.

Pautassi, L (2009) "Programa de transferencias condicionadas de ingresos ¿Quién pensó en el cuidado? La experiencia argentina" en Seminario Regional CEPAL UNFPA "Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas".

Pautassi, L (2010) "El aporte del enfoque de derechos a las políticas sociales: una breve revisión" en CEPAL Naciones Unidas GT2.

Pineau, Pablo (2007) "A cien años de la ley Lainez" Ministerio de educación de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires

Puiggrós, Adriana (2003) "¿Que paso en la educación argentina?: breve historia desde la conquista hasta el presente" 1era Edición. Editorial Galerna, Buenos Aires.

Roza, G. (2011) "La educación como acto social" Revista El Aluvión, año 3, Nº 3.

Rozas Pagaza, M (1998) "Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social". Espacio Editorial Bs. As.

Rozas Pagaza, M (2000) "La intervención profesional en relación a la cuestión social: el caso del Trabajo Social" Editorial Espacio, Buenos Aires.

Rozas Pagaza, M (2001) "La Intervención profesional en relación a la cuestión social": el caso del trabajo Social. Editorial Espacio.

Tedesco, J. C (1993) Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945) Ediciones Solar, Buenos Aires.

Tedesco, J. Carlos (2010) "Seminario: Educación y Sociedad en América Latina" Programa interuniversitario del Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Lanús.

Tedesco, J. Carlos (2015) "La educación argentina hoy: la urgencia a largo plazo" 1º Edición, Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Testa, Mario (2008) Pensamiento estratégico y lógica de programación. El caso de la salud. Editorial Lugar, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio (2009) "La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación" 3era Edición. Editorial Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

Tiramonti, Guillermina y Sandra Ziegler (2008) "La educación de las elites: aspiraciones. Estrategias y oportunidades" Editorial Paidós, Buenos Aires.

Tuñón, I & Halperin, V (2010) "Desigualdades social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana" en Revista Electrónica Educativa. Vol 12 N° 2.

Ulrich, Beck (2000) La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Editorial Paidós, Buenos Aires-México.

Vicente de Paula Faleiros (2010) "Desafíos del Trabajo Social frente a las desigualdades". Ponencia presentada en el Congreso Nacional e internacional de Trabajo Social, Costa Rica.

Wacquant, Loic (2007) "Los condenados de la ciudad" Siglo Veintiuno Editores. Bs As.

Weber, M. (1984) "Economía y Sociedad" FCE, México. Primera parte, Cap. 1, apartados, 1 a 5, pp. 5-27 y Cap. III, apartados 1 a 5, pp. 170-204.

Weber, M. (1984) "Parlamento y gobierno en el nuevo ordenamiento alemán", en *Escritos políticos* (Tomo I), Folios Ediciones, México.

Weber, M. (1996) "La ciencia como vocación", en *El político y el científico*, Alianza, Bs. As.