

2019

Análisis sobre la feminización del Trabajo Social y su relación con la entrevista domiciliaria. Un estudio en el ámbito educativo del Partido de General Pueyrredón.

González, Florencia

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/180>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

Facultad de Cs de la Salud y Trabajo Social

Tesis de Grado

*“Análisis sobre la feminización del Trabajo Social y su
relación con la entrevista domiciliaria. Un estudio en el
ámbito educativo del Partido de General Pueyrredón.”*

Por Florencia González

Año 2019

Directora: Lic. Jimena Verón

Co- directora: Lic. Yisela Cagliari

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO I	
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA CUESTIÓN	
I. 1- Planteo del Problema.....	7
I. 2- Justificación.....	7
I. 3. Objetivos.....	10
CAPITULO II	
ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN	
II.1- Tipo de Análisis.....	12
II.2- Fuente de datos a emplear.....	13
CAPITULO III	
CONSIDERACIONES CONCEPTUALES	
III. 1- Debates en torno a las teorías de Educación en América Latina	14
III. 2- Modelos pedagógicos.....	15
III.2.1 Pedagogía Tradicional.....	15
III.2.2 Pedagogía Nueva.....	16
III.2.3 Pedagogía tecnicista.....	18
III.2.4 Pedagogías crítica- re productivistas.....	19

III.2.5 La necesidad de una escuela para la liberación.....	21
III.3.1 Breve historia del sistema educativo en Argentina.....	23
III.4.1 La feminización de los cuidados.....	27
III. 4.2 División sexual del trabajo.....	29
III.4.3 Ampliando el concepto de Trabajo.....	31
III.4.4. Género, Ciencia y Feminización.....	31
III.4.5 El rol que el Estado les asigna a las mujeres en la Familia y a las/ los trabajadores sociales en la intervención.....	34
III.5.1 Debates en torno al surgimiento y desarrollo del Trabajo Social como profesión.....	35
III. 5.2 Construyendo los instrumentos de la Profesión: la entrevista domiciliaria.....	43
 CAPITULO IV	
Reconstruyendo Significados.....	50
IV. 1- Sobre los Significados que le atribuyen los/as trabajadores sociales a la entrevista domiciliaria.....	53
IV. 2- Los significados que le otorgan las Familias a la intervención del Trabajador/a Social.....	54
IV. 3- Los significados que le otorgan los sujetos del ámbito educativo a la función del Trabajador Social.....	57
IV.4 - Sobre la Feminización del Trabajo Social y la Entrevista domiciliaria.....	57
A modo de Conclusión.....	59
BIBLIOGRAFÍA.....	62
Anexo 1.....	68

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas me gustaría agradecer a quienes me ayudaron y acompañaron en todo este proceso largo y cansador por momentos pero de mucho aprendizaje.

A mi familia en primer lugar por ser un pilar fundamental en todos los aspectos de mi vida. A mi mamá Rosa por enseñarme a luchar y nunca abandonar, por acompañarme a las marchas y movilizaciones, por compartir conmigo el feminismo y llorar juntas cada logro, cada abrazo a la distancia. A mi Papá por apoyarme en todas mis decisiones aunque más de una vez no estuviera de acuerdo, por el cariño inmenso que me transmite y por apreciar las cosas simples conmigo como ver un partido de Boca o viajar juntos. A mis hermanas/os Liza, Fany y Marcos por ser más que hermanas/os, por ser amigas/os y por enseñarme a ser hermana y transitar a veces cerca, a veces lejos, la vida, por compartir risas interminables, música y arte. A mi tío Emiliano que supo ser más que un tío y siempre estuvo presente para compartir unos mates amargos y charlar de la vida, para enseñarme a arreglar la bicicleta, a tocar la guitarra o para darme plata para que pudiera seguir estudiando. A mi abuelo Raúl por esperarme cada viaje a Trelew, por responder a todas mis preguntas de la vida, por levantarse a las 6 de la mañana para hacerme tortas fritas cada regreso a Mar del Plata. A mi abuelo Andrés y a mi Tio Miguel que me acompañan desde otros planetas y universos, lejos pero siempre cerca. A mi compañero Nicolás por todo el amor gigantesco que me brinda día a día y por el apoyo en todo lo que hago, por compartir juntos el amor por la música, los viajes y los libros.

En segundo lugar quiero agradecer a mi segunda familia, a mis compañeros/as y mi amigos/as militantes, por estar siempre presentes, por hacer que la vida sea más llevadera y por compartir la lucha colectiva. A la corriente universitaria Amaranto por transitar conmigo esta carrera, al Movimiento Teresa Rodriguez por enseñarme el camino del cambio social y a todo lo que representa el Votamos Luchar.

A las amigas que siempre estuvieron conmigo desde que tengo memoria, Juli, Sol y Maca, gracias por estar ahí siempre.

A mi amiga Vero que supo acompañarme en vida y ahora desde otras vidas sigue estando conmigo en cada cosa que hago. Gracias por tu sonrisa.

Por ultimo pero no menos importante, a mi Directora y compañera Jimena “Pato” Veron y co - directora y compañera Yisela “Yiyi” Cagliari, por dar horas de su tiempo y valiosos consejos que fueron fundamentales para este proceso.

¡A ustedes y mucha gente más GRACIAS!

INTRODUCCIÓN

“El momento que vivimos es un momento lleno de desafíos. Hoy como nunca es preciso tener coraje, es preciso tener esperanzas para enfrentar el presente. Es preciso resistir y soñar. Es necesario alimentar los sueños y concretizarlos día a día, teniendo como horizontes nuevos tiempos más humanos, más justos y más solidarios” (Iamamoto, 2003)

La presente investigación buscó responder a los interrogantes que surgieron a partir de mi inserción en el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Primaria N° 15 del Partido de General Pueyrredón durante el año 2016, como parte de una práctica institucional de pregrado, en el marco de la cátedra de Supervisión¹.

La intención de la investigación fue hacer hincapié en las experiencias de entrevistas domiciliarias desarrolladas en el ámbito de educación primaria desde la mirada de aquellos/as que intervienen y de los/as sujetos de intervención, en virtud de conocer los significados a partir de dichas experiencias.

Por otro lado se buscó reflexionar acerca de la relación existente entre la feminización de la profesión y la entrevista domiciliaria.

Para llevar adelante estos objetivos, se trabajó sobre los ejes de Educación y sus leyes en Argentina, Trabajo Social, Historia e Instrumentos de la profesión, Entrevista Domiciliaria, Género y Feminización de las profesiones.

Se realizó un recorrido histórico a través de las diferentes leyes y pedagogías educativas en Argentina, y a nivel mundial, se rescataron aquellas que fueron de mayor influencia. Por otro lado se realizó un breve recorrido por el origen de la profesión en el país y su relación con la feminización, y en este sentido, el desarrollo de los instrumentos tácticos operativos y la construcción de los mismos.

¹ Asignatura de quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNMDP en la cual es opcional para aprobar la materia realizar una práctica de pre grado en una institución.

A su vez, se hizo referencia a la conceptualización de la Educación, entendiendo al mismo como concepto marco para el análisis posterior respecto de la intervención en trabajo social.

Se expusieron los modelos imperantes en el campo de la educación y, por ende, en el abordaje de las pedagogías de enseñanza y paralelamente, otros tipos y/o clases de modelos históricos, que se desprenden y se fueron configurando y re-configurando a partir de los mismos.

Se estudiaron los avances en torno a las leyes de educación en Argentina y como ingresa el trabajador social en ese campo.

Se buscó trabajar con categorías claves como lo son: género, sexo, trabajo, cuidados y feminización, para lograr comprender de manera integral como estos influyen en la profesión.

Por último, a partir de todos los elementos planteados y a modo sintetizador, se intentó profundizar en el análisis el proceso de construcción de la entrevista en el ámbito educativo y su relación con la feminización de la profesión.

Luego en un posterior capítulo se realizó un análisis de los datos obtenidos de las entrevistas y finalmente una conclusión de todo el trabajo.

CAPITULO I

I.1 Planteamiento del Problema

En este trabajo se pretende analizar la intervención profesional en tanto proceso histórico para poder develar ¿Cómo influyen los significados atribuidos por la sociedad en el género mujer, visualizados en el proceso de feminización de la profesión, a la hora de implementar la entrevista domiciliaria como táctica operativa del trabajo social dentro del ámbito educativo?

I.2 Justificación:

La tesis de grado que aquí se presenta parte de las siguientes motivaciones:

- a) La experiencia de inserción en el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Primaria N° 15 del Partido de General Pueyrredón durante el año 2016, como parte de una práctica institucional de pregrado, en el marco de la cátedra de Supervisión.
- b) La necesidad personal de reflexionar respecto de los procesos de intervención que tienen lugar en el ejercicio profesional.
- c) Contribuir desde mi lugar al análisis de los procesos de construcción de la intervención en el abordaje de la feminización y la entrevista domiciliaria, como aporte a la praxis del Trabajo Social.

En este sentido se parte de entender al Trabajador/a social como parte de la clase trabajadora, es decir un asalariado más en el engranaje de las relaciones de producción capitalista. De esta manera se trata de reflexionar, recuperando la tensión entre las demandas que la sociedad dividida en clases le plantea a la profesión y las respuestas que ésta da en distintos momentos y espacios, revisando y reconstruyendo analíticamente las particularidades de la práctica del trabajo social en la división social del trabajo (Mallardi, 2015).

Por tales motivos se planteó en primer lugar a la escuela como una institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las

nuevas generaciones, considerando que su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad. Es así que la escuela va ayudar a reproducir el orden patriarcal de la sociedad y con este su división de roles y estereotipos.

Sin embargo y sin negar la esencia que la escuela tiene como institución, también es necesario resaltar la importancia de trabajar con una visión transformadora de los sujetos que allí se desarrollan. Creernos capaces de intervenir dentro de la misma con una posición crítica y emancipadora es un desafío que algunos elegimos caminar, por lo que apoyarnos solamente en la visión reproductora de la misma, sería tener un punto de vista sesgado de la realidad.

Por otra parte se buscó analizar a la entrevista domiciliaria posicionando a la investigación desde aquellos autores que plantean a la misma como parte instrumental de la profesión (Oliva y Mallardi, 2011). Esto va implicar pensar la entrevista como la instancia que articula la concepción de la acción con su operación, abarcando el momento de la evaluación, construyéndose a partir de las finalidades de la acción que se va a desarrollar y de los determinantes políticos, sociales e institucionales (Mallardi; 2011).

A lo largo de la historia de la profesión se le han requerido a las profesionales modalidades superficiales de intervención con criterios estandarizados suponiendo un mero conocimiento de demandas explicitadas, normativas y procedimientos en torno a las prestaciones. Detrás de estos requerimientos se oculta que la profesión interviene en los conflictos generados por los antagonismos de las clases fundamentales (Oliva y Mallardi, 2011). A su vez es fundamental analizar las palabras de Marilda Yamamoto (1997) en torno a que el profesional *“Participa tanto de los mecanismos de dominación y explotación como también, al mismo tiempo y por la misma actividad, da respuestas a las necesidades de sobrevivencia de las clases trabajadoras y de la reproducción del antagonismo en esos intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el móvil básico de la historia. Es a partir de esa comprensión que se puede establecer una estrategia profesional y política para fortalecer las metas del capital o del trabajo, pero no se puede excluirlas del contexto de la práctica profesional ya que las clases sólo existen inter-relacionadas. Es esto, inclusive, lo que viabiliza la posibilidad de que*

el profesional se sitúe en el horizonte de los intereses de las clases trabajadoras...”
(Iamamoto, 1997:89)

Se considera que existe una relación entre las tareas que son asignadas culturalmente a las mujeres y la profesión. Partiendo de entender que la feminización implica un conjunto de valores culturales considerados femeninos como lo son las tareas domésticas y de cuidado siempre perteneciente al ámbito privado en la sociedad. Las mujeres son las encargadas de la crianza de los hijos, del lavado de la ropa y todo lo concerniente a la familia. Estas tareas, que se desprenden con aparente naturalidad, son producto de la división sexual del trabajo.

Cuando se habla de feminización de la profesión nos referimos a que mayoritariamente durante el proceso de formación universitaria de trabajo social se encuentra una población principalmente de mujeres y esa feminización se da producto de la desigual división de las tareas y los roles para hombres y mujeres en la sociedad. Es así que la elección de la carrera a seguir es una cuestión de género y se expresa en que en las ciencias sociales, humanidades y ciencias de la salud en general son más mujeres que hombres y en trabajo social eso se acentúa (Azpeitia, 1998).

Por otro lado, si se remonta a los orígenes del Servicio Social en las escuelas, Andrea Oliva (2007) da cuenta que la intervención en este ámbito se fue constituyendo en este sentido. Y dirá que el servicio social en las escuelas primarias estatales se origina principalmente para las tareas de organización de los comedores escolares, las campañas de vacunación y la educación sanitaria (Oliva, 2008), tareas que son desarrolladas principalmente por el género femenino.

En todo el proceso histórico en el que se fue constituyendo la profesión, las protagonistas fueron las mujeres, lo cual nos permite cuestionarnos este “rol” naturalizado que se relaciona con los cuidados y nos permite indagar y profundizar su relación con la entrevista domiciliaria.

En síntesis, el estudio pretende recuperar aquellas voces que expresan los significados de los profesionales respecto a la entrevista domiciliaria y su intervención, así como también, la de aquellos sujetos que forman parte de los

procesos de intervención, con el fin de aproximarnos a comprender de manera integral el/los roles de los profesionales del trabajo social en su devenir histórico.

A continuación se plantean algunos de los interrogantes que motivan tal estudio:

- ¿Cuándo el Trabajo Social hace una entrevista domiciliaria en el ámbito educativo, principalmente en las instituciones de educación primaria? ¿por qué, para qué y con quiénes?
- ¿Cuál o cuáles son los significados que le otorgan los trabajadores sociales a la entrevista domiciliaria?
- ¿Cuál o cuáles son los significados que los sujetos de intervención le otorgan a la entrevista domiciliaria en el ámbito educativo?
- ¿Cuál o cuáles son las experiencias de los profesionales de trabajo social en el ámbito educativo en el Partido de General Pueyrredón?
- ¿Cuáles son los elementos que se pueden visualizar en la entrevista domiciliaria vinculados a los atributos de género mujer?

Estos interrogantes direccionaron y fueron marco para la configuración del problema de investigación, y se traducen en los siguientes objetivos:

I.3 Objetivos

General

Contribuir a los debates contemporáneos en el trabajo social en torno a la entrevista domiciliaria y su vinculación con la feminización de la profesión en el ámbito educativo del Partido de general Pueyrredón.

Específicos

- Explorar los instrumentos tácticos operativos del Trabajo Social haciendo hincapié en la entrevista domiciliaria en el ámbito de las instituciones de educación primaria.

- Indagar los significados que le otorgan los trabajadores sociales de las instituciones de educación primaria a la entrevista domiciliaria.
- Indagar los significados que los sujetos del ámbito educativo le otorgan a la entrevista domiciliaria.
- Reflexionar sobre la relación entre la feminización del Trabajo Social y la entrevista domiciliaria.

CÁPITULO II

ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

II.1 Tipo de Análisis

Se realizó esta investigación como un estudio exploratorio de tipo cualitativo (Samaja; 1994) ya que el mismo intenta reconstruir los diversos significados que se le atribuyen a la entrevista domiciliaria a partir de la intervención del trabajador social.

El proceso de investigación se centra en estudios de caso a fin de cumplimentar los objetivos específicos planteados, recuperando las experiencias de vida y el testimonio de los/as sujetos en un contexto social y colectivo. Se realizaron 7 entrevistas semi-estructuradas en total, de las cuales, 3 fueron a trabajadores/as sociales que forman parte de los E.O.E (Equipo de Orientación escolar)² del Partido de General Pueyrredón, 2 a docentes de escuela primaria y 2 a familias del barrio Belisario Roldan. Se eligieron a los/as entrevistados/as de acuerdo a la disponibilidad de los/as mismos/as, buscando que haya diversidad en el ámbito educativo que se desarrollan, siendo algunos/as profesionales de escuela primaria y otros/as de secundaria. Por otro lado el contacto con las familias fue a partir del aporte del Movimiento Teresa Rodríguez³, un movimiento social que tiene una gran labor y trayectoria en la ciudad y que sirve de ayuda y contención a los/as vecinos/as de los diferentes barrios de Mar del Plata. Gracias a ellos/as se pudo entablar un encuentro de carácter distendido con familias del barrio Belisario Roldan que accedieron a aportar a la investigación.

² El Equipo de Orientación escolar se rige por la Disposición provincial N° 76-08 que regula la actividad de los profesionales de trabajo social en el rol de Orientador/a Social en las escuelas.

³ El Movimiento Teresa Rodríguez, es un movimiento de trabajadores desocupados/as que nace en la ciudad en el año 1997 a raíz de la situación de despidos y familias en la calle, producto de la crisis social y económica que atravesaba el país en ese momento. Lleva el nombre Teresa Rodríguez en homenaje a una trabajadora doméstica asesinada por Gendarmería en Cutralcó, Neuquén en el marco de una represión a docentes.

Con las familias se trabajó en función de un dialogo abierto en donde no había preguntas estrictamente planteadas sino la apertura a que los/as sujetos pudieran relatar sus experiencias con los/as trabajadores sociales que pasaron por su vida. Esto posibilitó una charla relajada y amena donde los/as mismos/as pudieron sentirse cómodos/as al dar sus testimonios. Cabe resaltar que es dificultoso entablar un vínculo en el cual las familias se sientan en confianza para poder brindar la información necesaria para la investigación, entendiéndose que esto es producto del lugar en el cual se encuentra el/la entrevistador/a respecto del entrevistado y de los significados que a su vez las familias le atribuyen. Es por eso que un encuentro abierto al dialogo de estas características fue una estrategia positiva a la hora de llevar adelante la técnica de investigación. Follari (2014) va agregar que la rigidez o flexibilidad son características de los/as investigadores/as y que va depender de la sensibilidad del mismo el curso que va tomar la investigación (Follari, 2014).

Es por ello que es necesario señalar que este estudio no tuvo un fines estadístico sino el poder recuperar aquellas voces que expresan los significados de los/as profesionales respecto a la entrevista domiciliaria y su intervención en la vida cotidiana de los/as sujetos, así como también, la de aquellos/as que forman parte de los procesos de intervención, con el fin de aproximarnos a comprender de manera integral el/los roles de los/as profesionales del trabajo social en su devenir histórico.

II.2 Fuentes de datos a emplear

Fuentes Primarias: Los testimonios de los/as trabajadores sociales, docentes y familias serán las fuentes de datos primarias de la investigación.

Fuentes secundarias: Las fuentes de datos secundarias serán, aquellos trabajos que encuentran relación con la temática a abordar como documentos de organismos internacionales, bibliografía específica sobre los conceptos y procesos relacionados al trabajo social, la feminización y la entrevista domiciliaria.

CAPITULO III

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

III.1 Debates en torno a las teorías de Educación en América Latina

Cuando se hace referencia a la educación ésta no se puede hacer de manera aislada, la educación va marcar el reflejo de sociedad que se quiere construir en un momento y contexto histórico determinado. Es por ello que ha sido creada y utilizada a fin de los intereses políticos del momento, reproduciendo la ideología de un sistema social dominante, educando a los futuros/as trabajadores para que sigan sosteniendo la máquina de producción capitalista.

Sin embargo el sistema educativo ha ido cambiando a lo largo la historia, esto se debe a que se encuentra posicionado como objeto de estudio y crítica constante y muchas veces en contradicción con postura disímiles a la del orden social dominante.

Por tal motivo se encuentra, por un lado, aquellos que buscan una educación formadora de elite social, por otro lado, los que la piensan en función del desarrollo industrial y tecnológico, y, por último, quienes se encuentran dentro de las clases sociales más bajas la concebirían como un instrumento de liberación, el acceso a mejores puestos de trabajo y mayor calidad de vida (Tedesco, 1984).

En todo este proceso educativo la relación sujeto – objeto fue un elemento central en las teorías pedagógicas. Es necesario desandar sobre estos conceptos que marcaron a las metodologías de enseñanza a lo largo de la historia.

III.2 Modelos pedagógicos

Para hablar de los distintos modelos pedagógicos es necesario realizar un recorrido histórico, tomando las categorías que utiliza Dermeval Saviani (1983), quien plantea que las teorías educacionales pueden ser clasificadas en dos grupos: “No Críticas” y “Críticas”. En el primero se pueden observar aquellas teorías que entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad. En el segundo grupo están las teorías que entienden que la educación es un instrumento de discriminación social, luego, un factor de marginación. (Saviani, 1983)

III.2.1 Pedagogía Tradicional

La pedagogía tradicional nace en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno (Cavazzos, 2013).

En sus inicios se encontraba íntimamente ligada a la Iglesia Católica y la verdad revelada era considerada única y absoluta, transmitida a los alumnos de manera rígida y autoritaria y en defensa de los principios de la cristiandad y la teología. Sin embargo con el advenimiento de los procesos de industrialización, el crecimiento de las ciudades, el avance de las ciencias y la tecnología, ese modelo fue cambiando, y dejando de ser escolásticas, comienza un proceso de separación de la escuela y la religión.

Es por ello que junto al cambio político del momento, nace la “escuela moderna”, bajo los fundamentos de que la educación es un derecho de todos y el estado debe garantizarla, ya que debía alcanzar a la naciente sociedad burguesa del período. La burguesía era la nueva clase social que había llegado al poder y el sistema educativo debía ayudar a consolidar el estado moderno.

En este contexto la educación era concebida como una cura contra la ignorancia y las condiciones de marginalidad que vivía un sector de la población era resultado de esa ignorancia (Saviani, 1983).

Sin embargo cabe resaltar que durante este período ambos tipos de enseñanza comparte los mismos supuestos pedagógicos. Es por eso que el sujeto siempre va ser el docente “educador supremo”, y el objeto es el estudiante quien es considerado un recipiente vacío a llenar de conocimiento. El proceso de enseñanza se funda en un poder asimétrico donde el superior inculca los saberes y el estudiante no es considerado un par, sino un ser inferior que debe obedecer y reproducir de manera automática los conocimientos brindados.

III.2.2 Pedagogía Nueva

Surge como movimiento en Europa y EE.UU, a contracorriente de la escuela tradicional, considerando a Juan Jacobo Rousseau⁴ como su principal precursor (Abrate, 2011).

Se plantea una lógica distinta a la metodología de enseñanza anterior, se busca integrar a las personas que son consideradas “ignorantes” pero ya no bajo ese rótulo sino bajo la idea de los “excluidos”.

La creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América, comprendieron los años 1889 y 1900. Y como movimiento abarcó propuestas, expresiones y corrientes variadas reuniendo a pensadores tan diferentes como John Dewey, María Montessori, Ovidio Décroly, Jean Piaget y muchos otros (Narvaez, 2006).

Este movimiento tuvo diferentes características de acuerdo al país en donde se desarrolló, fue origen de experiencias prácticas y creación de escuelas en donde se llevaba adelante esta metodología de enseñanza. A pesar de las diferencias en cada región se compartía los mismos ideales y se buscaba aprender de manera distinta a la escuela escolástica o moderna.

Se promovía la inclusión de la escuela para todos los habitantes, una educación creativa que buscará fomentar la imaginación a través de la naturaleza, la música, la cultura, etc. Se llevaban adelantes proyectos experimentales con los niños dentro y fuera del aula,

⁴ Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), Filósofo y escritor suizo cuya obra ejerció una influencia decisiva sobre la historia política e intelectual de su tiempo. Enfatiza la importancia del conocimiento de la naturaleza del niño para la educación y que la educación debe atenerse a dicho conocimiento y desarrollo.

siendo el niño el protagonista del proceso educativo y corriendo al docente del rol histórico atribuido.⁵

En nuestra región esta metodología de enseñanza se fue adaptando a la cultura de cada país, surgieron de algunas experiencias en diferentes momentos en países como Chile, Brasil y Argentina.

Particularmente en Argentina se la puede ubicar de la mano de la generación de los 80⁶, con el surgimiento de la escuela pública y laica. Cabe aclarar que si bien estas ideas fueron influyentes en este momento histórico donde se ponía en debate el “progreso” del país y con el de todas sus instituciones, incluyendo la escuela tal cual como la conocíamos, no se dio de manera masiva sino a través de experiencias aisladas.

Uno de sus mayores precursores fue Juan Mantovani⁷ quien perteneció a la generación de los "normalistas" argentinos bajo la tutela de Sarmiento.

Este complejo movimiento no pretendió modificaciones en la estructura del sistema escolar o su democratización cuantitativa. En realidad se trató de problemáticas vinculadas con la cotidianidad de la escuela (Saviani, 1983)

Si se realiza una lectura crítica de este movimiento se podría decir que la escuela buscaba cumplir una función de igualación social, la marginalidad dejaba de ser vista desde un punto de vista de ignorancia o falta de conocimientos para comenzar a pensarse que aquellos que no encajaban eran desajustados, rechazados por la sociedad. Comienza a ponerse énfasis en la psicología y en el estudio de los “anormales”, para lo cual se comienza a estudiar al otro a partir de las diferencias, no solo de etnia, clase o credo sino también en el saber. En ese sentido buscar ajustar aquellos que no se adaptaban a la sociedad vigente.

Pero por otro lado, la estructura de enseñanza de este tipo de educación era de avanzada para lo que venía siendo la escuela tradicional en América latina, escuelas abiertas, de experimentación con el arte, la naturaleza, haciendo foco en los niños y no el docente,

⁵ En la escuela tradicional el docente era el protagonista, el “sujeto” de conocimiento que transmitía a los “objetos” el saber único e incuestionable. Teniendo el rol activo en la relación docente- alumno.

⁶ Período argentino que comprendió los años 1880 a 1916, también llamado período oligárquico liberal, su mayor referente fue Julio Argentino Roca.

⁷ Juan Montovani (1898 – 1961) profesor de Filosofía de la educación, nacido en Santa Fe, desarrollo fuertes críticas a la escuela positivista de la región.

eran ideas que implicarían cambios significativos en el modus operandum de la escuela tal como se conocía. Pero como era de esperarse fue imposible llevar a cabo estas reformas, en gran parte algunos autores reconocen que fue porque implicaba un gasto muy grande de presupuesto que el estado no estaba dispuesto a utilizar en ello. Por todo esto solo se llegó a implementar en formato de escuelas experimentales muy bien equipadas y fueron afines a la elite del momento.

III.2.3 Pedagogía tecnicista

Surge en un contexto de avance del capitalismo a nivel mundial, donde en los países más desarrollados comenzaban un fuerte proceso de industrialización. En este sentido y con el auge de las ideas conductistas⁸ se busca preparar la mano de obra necesaria para el modelo de producción del momento. El hombre es concebido como una máquina y como tal debe ser funcional al sistema fabril, responde a los estímulos del medio. Saviani va decir al respecto de este tipo de pedagogía: “*A partir del presupuesto de neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, esa pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo de manera de tornarlo objetivo y operacional*” (Saviani, 1983). Esto quiere decir sacar el eje del proceso educativo docente – alumno, para ponerlo al servicio del mercado. Las reglas las dicta el sistema productivo, la escuela prepararía a los futuros técnicos de la industria. El marginado es el ineficiente, aquel que no es productivo. Este problema iba a ser superado siempre y cuando la educación sirva para educar sujetos eficaces y productivos.

La escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios.

En la industria los obreros se especializan en pequeñas fases de ese proceso de producción, no pudiendo tolerarse, en aras de la eficiencia, que se invierta más tiempo en cada una de esas tareas que el empleado por el obrero-promedio. El tiempo es una de las variables clave de la rentabilidad. Las recompensas al trabajador serán los incentivos para mejorar su rendimiento. Y en la escuela se seleccionan indicadores de éxito

⁸ La teoría conductista se basa en las teorías de Ivan P. Pavlov (1849-1936). Se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es conseguir una conducta determinada.

escolar, como el tiempo necesario para cubrir una unidad, el porcentaje de éxito en la escolarización, el número de alumnos que superan un nivel escolar determinado, etc., como índices para diagnosticar cuantitativamente el éxito de la “empresa escolar” (Sacristan, 1990).

III.2.4 Pedagogías crítica- re productivistas

Saviani (1983) las nombra de esta forma dado que realiza una crítica a aquellas teorías que no cuestionan el sistema educativo a partir de su función en la sociedad. Es decir, no comprenden a la educación a partir de las determinaciones sociales e históricas que la atraviesan. No se busca modificar la estructura de la misma, dado que le es funcional al modelo de sociedad que pretenden crear sin generar grandes modificaciones en su interior. Por eso el problema de la marginalidad va ser visto como un defecto individual que trae la persona y que la escuela debe ser capaz de igualar socialmente a todos los individuos que conforman la comunidad.

Es por ello que en la historia de la educación también surgen otros paradigmas que ponen en jaque este punto de vista reduccionista de la realidad. Y van a ser llamadas por el autor teorías “críticas”, por su aporte a los debates de los paradigmas, y “re productivistas”, porque la educación desde su génesis misma es reproductora del orden social y de la división de la sociedad en clases.

Dentro de estos enfoques podemos nombrar como referentes a Pierre Bourdieu⁹, quien investigó sobre las problemáticas de la educación y de la cultura; analizando la forma en que la institución educativa cumple su función ideológica y legitimadora de la reproducción de las desigualdades, transformando las diferencias y aptitudes sociales de los individuos (Almaraz, 2014).

En este sentido Bourdieu (1999) va profundizar en la forma en que se acepta lo habitual como natural, aquello que está dado, que se encuentra establecido y lo asimilamos sin siquiera cuestionarlo: *“La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas»,*

⁹ Pierre Bourdieu (1930 – 2002) fue uno de los sociólogos más relevantes del siglo XX. Su trabajo se centró en los ámbitos de la sociología de la cultura, la educación, los medios de comunicación y los estilos de vida.

en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999). Ese tipo de dominación que él llama “Violencia simbólica”, se reproduce a través de aquellas cosas que generan “hábitos”, las prácticas cotidianas que refuerzan los esquemas de vida de las personas. Para esto va a existir medios de comunicación que lo van a promover, escuelas que van a enseñar al respecto de lo mismo y una estructura cultural que lo acompaña.

Para Bourdieu (1999) el mundo social va estar compuesto por un “campo de fuerzas”, en donde se van a dar luchas de capitales que representan el poder de cada sujeto en la sociedad. Una persona va tener un determinado capital (económico, cultural, simbólico, social, etc). Mientras más capitales acumulen un individuo, más poder e influencia va tener en la sociedad, porque además esos poderes son reconocidos como legítimos para todos.

Otro autor que realizó críticas a las teorías de la Educación fue Louis Althusser¹⁰, este filósofo interpreto las ideas de Marx¹¹ y profundizó sobre el estudio del Estado como aparato reproductor, por un lado de la represión, y por el otro de la ideología dominante. ¿Qué quiere decir esto? Que el estado a través de sus instituciones va garantizar una dominación efectiva de todos los miembros de la sociedad. Es por ello que por un lado va tener instituciones pertenecientes al aparato represivo (Gobierno, Administración, Ejército, Policía, Tribunales, Prisiones, etc) y por el otro las que pertenecen al aparato ideológico (Iglesia, familia, medios de comunicación, justicia, escuela). La diferencia entre uno y otro radica en la forma que se transmite a la sociedad esta dominación. Mientras el primero funciona a través de la violencia, el segundo lo hace a través de la ideología.

La escuela va encontrarse ubicada dentro del segundo grupo y veamos a continuación lo que Althusser (1988) escribió al respecto: “*¿Qué se aprende en la escuela? (...) se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos de "cultura científica" o "literaria" utilizables directamente en los distintos*

¹⁰ Louis Althusser Francia (1918 – 1990) Filósofo interprete del Marxismo. Teorizo acerca del Estado y los aparatos ideológicos que lo componen.

¹¹ Karl Marx (1818 – 1883) fue un filósofo, economista, sociólogo, periodista, intelectual y militante comunista prusiano de origen judío. En su vasta e influyente obra abarca diferentes campos del pensamiento en la filosofía, la historia, la ciencia política, la sociología y la economía; aunque no limitó su trabajo solamente a la investigación, pues además incursionó en la práctica del periodismo y la política, proponiendo siempre en su pensamiento una unión entre teoría y práctica. Junto a Friedrich Engels, es el padre del socialismo científico, del comunismo moderno, del marxismo y del materialismo histórico. Sus escritos más conocidos son el Manifiesto del Partido Comunista (en coautoría con Engels), El Capital y El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte.

puestos de la producción (...). En otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica" (Althusser, 1988. El resaltado en negrita corresponde a quien suscribe).

Es posible encontrar puntos en común entre este último autor con Bourdieu en cuanto también se habla de una violencia simbólica que va formateando la cabeza de las personas a lo largo de toda su vida, preparando a los mismos para ejercer un lugar en la cadena de producción. Por otro lado deja bien en claro que la clase social marginada es la clase trabajadora.

III.2.5 La necesidad de una escuela para la Liberación

"Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres y mujeres se liberan en comunión..." (Freire, 1970)

Si bien estos enfoques antes mencionados sirven para comprender la historia de la educación, sus idas y vueltas y de dónde surgen o cuál es su función, no proponen una salida hacia otro tipo de enseñanza posible. Desde una posición personal en el sistema educativo, algo que se profundizara más adelante, es fundamental encontrar un camino hacia una educación que enseñe a ser libres y no esclavos.

Es por ello que resulta necesario profundizar acerca del pensamiento de Paulo Freire¹², un pensador de América Latina que aportó en gran medida a las teorías críticas de la educación. Muchos autores hacen críticas a la educación pero pocos han demostrado en la práctica que otro tipo de enseñanza es posible.

Freire (1970) va a plantear a la educación como práctica de libertad, lo cual implica un enorme desafío. Si se considera a la educación como un instrumento más de

¹² Paulo Freire. Brasil (1921 – 1997) Pensador, educador. Paulo Freire concibió su pensamiento pedagógico, que es a la vez un pensamiento político. Promovió una educación humanista y fue suya la pedagogía del oprimido, ligada a postulados de ruptura y de transformación total de la sociedad, que encontró la oposición de ciertos sectores sociales. Definió la educación como un proceso destinado no a la domesticación sino a la liberación del individuo, a través del desarrollo de su conciencia crítica.

dominación y de reproducción de la sociedad dividida en clases, es todo un desafío construir una educación que sea para liberación aunque es sumamente importante.

Freire se cuestionaba como era posible generar una pedagogía que sea desde los oprimidos y que surja desde sus propias necesidades, cuando los oprimidos mismos traían consigo la ideología marcada por los opresores. En este sentido, reforzaba la importancia del conocimiento que tenían que tener los oprimidos de su propia opresión, porque solo comprendiendo estas contradicciones, es decir tomando conciencia, se podría generar una enseñanza que sirva como instrumento para liberar a la clase trabajadora.

“La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la inversión de la praxis, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 1970). Freire va decir que al ser objetiva la realidad, va estar compuesta por los opresores y los oprimidos y que es necesario que los oprimidos tomen conciencia en la práctica esta opresión.

En sus escritos va denominar a la educación tradicional como “educación bancaria”, la cual comprende a la realidad como algo estático y dividido, apareciendo el educador como un “agente indiscutible”, cuyo objetivo es llenar de contenidos a los educandos por medio de fragmentos de la realidad y deshistorizando completamente el sentido de dichos relatos.

La educación como práctica de la libertad no reconoce al hombre como ser aislado y abstracto de la realidad dado que plantea que el hombre es en relación al mundo. En este sentido mientras que la educación bancaria niega al dialogo la educación para la liberación lo reafirma, siendo parte fundamental para descubrir la realidad. Estimula la reflexión y la creatividad e impone la “praxis” como actos concretos para intervenir en esa realidad.

Por todo esto, se podría decir que la pedagogía del oprimido tiene dos momentos: el primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis y su transformación, y el segundo, en que, una vez

transformada la práctica que los oprime, esta pedagogía deja de ser de los oprimidos para ser de los hombres y mujeres en proceso de permanente liberación (Freire, 1970).

Lograr la participación de las personas en el proceso de emancipación de las pedagogías opresoras es un gran desafío para los trabajadores sociales, un camino que debería hacerse de conjunto con la sociedad a la que pertenecemos. Es por eso que se refuerza la idea de que los hombres y mujeres no se liberan por sí solos sino que lo hacen en comunidad.

III.3.1 Breve historia del sistema educativo en Argentina

En un contexto internacional en el que los países europeos elaboraban nuevos marcos legales para organizar sus sistemas educativos, en 1868 la gestión presidencial de Domingo Faustino Sarmiento puso énfasis en el desarrollo educativo del país. Para cumplir este objetivo se requerían leyes que garantizaran el funcionamiento de las escuelas, es por ello que en 1871 se promulgó la ley 463 de subvenciones, que permitía al estado nacional girar fondos a las escuelas provinciales con urgencias económicas (Southwell, 2007).

Esto generó fuertes debates, ya que el nivel medio no estaba desarrollado y en 1856 se creó el Ministerio de Instrucción Pública, dirigido por un departamento de escuelas bajo la jefatura de Sarmiento.

En 1875 se sancionó la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, que fue uno de los antecedentes más significativos de la Ley de Educación Común 1420 en el orden nacional. En los veinte años siguientes se sancionaron decretos y leyes de educación común en todas las provincias.

En el transcurso del año 1884 se sancionaba en nuestro país la Ley de Educación Común, Laica, Gratuita y Obligatoria N° 1420. Era un contexto de inmigración creciente y esta normativa buscaba encontrar una identidad en el proceso de conformación de Argentina como Nación. La educación sería obligatoria para los niños de seis a catorce años de edad, se propiciaba la enseñanza mixta, se suprimían los premios y se desterraban los castigos aflictivos y humillantes, así como se imponía la vacunación antivariólica. En la ley se privilegió la centralización de la educación y su

subordinación a la burocracia, a través de un sistema de inspección. Esta ley no se ocupó de la Enseñanza Media, que quedó sin una legislación específica (Navarro, 2014).

Veinte años después el senador Manuel Lainez argumenta que la educación debía ser la herramienta para integrar a los hijos de los recién llegados. Consideraba que erradicar el analfabetismo posibilitaría mejorar las condiciones de vida de los argentinos y aseguraría la paz social. Por tal motivo, al mismo tiempo que se llevaba a cabo la aplicación de la ley 1420, se presentan proyectos de leyes para construir escuelas nacionales y escuelas en las provincias y de esa forma evitar la migración masiva a la capital del país.

Posteriormente, en el año 1945 y un contexto de cambios profundos en el Estado Nacional de ese entonces, Perón asumía su mandato presidencial encontrando a la docencia llena de demandas que no había podido resolver ningún gobierno anterior, sin una organización sindical que los represente, los docentes venían estructurados en una forma de pensar conservadora, en su mayoría, con atisbos de oligarquía y catolicismo liberal.

La suspensión de la aplicación de la ley 1420 y las posición antilaicista del Ministerio de Educación fueron las cuestiones que más enervaron la relación de los docentes con el peronismo (Puiggros, 2003). Más adelante y en el transcurso de ese mismo año se promulga el *estatuto de docentes argentinos del general Perón*.¹³

Durante esta época, cabe resaltar que se buscó que la educación respondiera a las demandas de formación técnicas y de oficios que necesitaban los obreros y los futuros obreros de la población, para lo que bajo la realización del Primer Plan Quinquenal, se elaboraron las reformas más importantes del sistema educativo de aquellos años.

Contemplaba una enseñanza primaria formada por: un 1° ciclo optativo preescolar de 2 años, un 2° ciclo obligatorio de 5 años (6-11 años).y un 3° ciclo obligatorio de 2 años (12-14 años). En tal sentido este último ciclo estaba diseñado para que los jóvenes se formasen en herramientas técnicas y de oficios y pudieran aplicarlas en el mercado

¹³ El estatuto docente del General Perón establecía en su título 2, artículo 4, inciso 19 que los docentes tenían el deber de enseñar a los alumnos en la conciencia patriótica y de respeto a la Constitución nacional y la ley, sobre la base de la doctrina nacional peronista.

laboral de aquel entonces, vinculando la educación con el trabajo a través del Ministerio de Trabajo y Previsión.

Se crearon escuelas de perfeccionamiento y especialización a las que todo obrero, artesano u empleado que viviera de su trabajo podía acceder de manera gratuita. Al mismo tiempo hacia fines de 1949 se reforma la Constitución Nacional y en la misma se establece la obligatoriedad y gratuidad de acceso a la enseñanza primaria en las escuelas del Estado y, si bien la enseñanza media y superior no estaban incluidas, se ofrecían becas a aquellos estudiantes que se destacaban en su formación.

El Golpe de Estado de 1955 trajo consigo cambios en materia educativas, se proscibieron textos y manuales de la época que hacían alusión al peronismo, pero recién con la llegada de Frondizi (1959) se produjo una importante reforma que fue acompañada por grandes debates respecto de la educación pública. La Ley Avellaneda que permitía la apertura de universidades de enseñanza privada trajo un descontento muy grande en la población y masivas movilizaciones. El debate surgía a partir de retomarse la cuestión de la laicidad en la educación argentina y un fuerte movimiento católico liberal por detrás que apoyaba esta polémica ley (Rebora, 1999).

Posteriormente durante la dictadura de Onganía, a partir de 1966, se persiguió y reprimió la actividad gremial y universitaria como así también al estudiantado. Todas las experiencias pedagógicas y educativas de la época se vieron interrumpidas y miles de profesores renunciaron a su cargo. Esta dictadura favoreció a los sectores de la Iglesia Católica quienes crecieron en el marco educativo fortaleciendo y creando nuevas instituciones afines a sus intereses.

Si bien fueron años de impronta fuertemente represiva, el sistema educativo no sufrió grandes cambios en lo formal al menos.

La década del '70 venía con una impronta de años anteriores de álgidas movilizaciones, las organizaciones políticas y sindicales estaban dispuestas a dar la batalla por un mundo mejor, otra sociedad posible, por lo que el golpe a Isabel Perón en 1976 dió inicio al más grande terrorismo de estado de la historia argentina con el fin de dar por tierra las ideas revolucionarias del momento.

Este contexto fue de muchos años de política neoliberal llevando a la pobreza y analfabetismo a la clase trabajadora. Se intervinieron las universidades y desaparecieron

y mataron a miles de personas. Y en materia pedagógica se implementó el concepto de “subversivo” para arrasar con cualquier persona que pensara distinto.

Este periodo nefasto de la Argentina duro 7 años y luego retorna la democracia en 1983 de la mano de la presidencia de Raul Alfonsín que, durante su gobierno, podemos decir que lo más influyente en materia educativa fue la realización del Congreso Pedagógico de 1984. La educación pasó de ser considerada un derecho humano a ser concebida como un servicio, mercantilizando de esta forma a la misma (Wanschelbaum, 2013).

Durante los '90 la política educativa estuvo marcada por el neoliberalismo y la mercantilización. Se impulsó una fuerte tendencia privatista, llevando adelante leyes de carácter muy regresivas para la educación a nivel nacional. Sin embargo estas leyes fueron aprobadas y votadas en el parlamento cumpliendo con todos los procedimientos legales correspondientes y con el apoyo necesario para obtener la mayoría de las fuerzas políticas que tenían representación parlamentaria (Puiggros, 2003). La continuación de la transferencia de los establecimientos educativos nacionales a las provincias (ley 24.048/93) -proceso comenzado por la dictadura militar-, la Ley Federal de Educación (24.195/94), la reforma constitucional de 1994 y la Ley de Educación Superior (24.521/95) fueron algunas de las reformas llevadas adelante durante ese período.

La reforma constitucional de 1994 habilitó a que las Universidades Nacionales no solo dependieran del Presupuesto Federal sino que además pudieran recibir fondos de otros organismos (estatales o privados). Esto dio la entrada a la posibilidad de financiamiento externo proveniente de empresas por ejemplo, lo que implicaría un retroceso en la autonomía universitaria en la decisión de sus planes de estudios, líneas de investigación, entre otras cosas (Puiggros, 2003).

Durante todos estos años se llevaron a cabo asambleas masivas en las universidades con tomas en los establecimientos educativos en pos de defender la educación pública.

En los últimos años en materia educativa podemos mencionar como suceso importante la creación de la Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2006, que en su artículo segundo dice: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

Cabe mencionar que previo a llegar a la sanción de dicha ley pasaron por el congreso un paquete de leyes que incluían la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.068 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

III.4.1 La feminización de los cuidados

En este apartado se pretende analizar ¿qué son los cuidados? ¿Qué tipos de cuidado existen? y ¿quiénes ejercen esta tarea? Y ¿por qué?

El cuidado existe desde el comienzo de la vida; el ser humano ha tenido siempre la necesidad de ser cuidados, porque cuidar es lo que permite que la vida continúe. Las personas necesitan atenciones desde que nacen hasta que mueren, por tanto cuidar es imprescindible para la vida y para la perpetuidad del grupo social y en este sentido esta tarea ha sido relegada a las mujeres (Rodríguez, 2010).

Es necesario resaltar que hay una diferencia entre los cuidados informales y las carreras y trabajos que se desprenden de los cuidados.

Se entiende por cuidados informales a aquellos que se realizan en el seno de las familias y dentro de lo llamado “ámbito privado” del hogar. Son las tareas que se realizan para poder proteger a aquellas personas que necesitan de una atención particular. Como puede ser niños/as, adultos/as mayores, personas con discapacidad, entre otras. En este sentido incluye por ejemplo las tareas que se desprenden de la educación en hábitos de buena salud y alimentación para orientar el desarrollo sano y saludable de las personas que requieren ser cuidadas. Estas tareas son realizadas explícitamente por las mujeres, y si bien también hay una minoría de hombres que realizan tareas de esta índole, la valoración y/o sanción social que se le da a cada uno, es distinta (Valderrama, 2006). Es decir, no es lo mismo que una mujer descuide las tareas domésticas de su hogar a que lo haga un hombre, dado que estas tareas son consideradas femeninas se va mirar con desprecio que una mujer no las lleve a delante de manera adecuada porque se entiende que es su responsabilidad. Sin embargo, como se comprende que los hombres están para otro tipo de cosas, van a pasar desapercibidos o hasta justificados por el resto de la sociedad.

Por otro lado, se encuentran profesiones y trabajos que se ofrecen a las mujeres y que son ejercidas principalmente por ellas, por ser un desprendimiento de esta obligación “aparentemente natural” que tienen de cuidar. Este es el caso del Trabajo Social, pero también de otras carreras feminizadas. Y no solo por ser ejercidas y elegidas por

mujeres sino también porque las labores que nos proponen las mismas son una extensión de ese rol instituido que tenemos en la sociedad.

III. 4.2 División sexual del trabajo

“Nada debe verse como natural. Nada debe verse como imposible de cambiar”. Bertolt Brecht

La división sexual del trabajo debe analizarse a la par de la organización de la familia y su alianza con las estrategias de acumulación de capital.

En tal sentido, se puede afirmar que el patriarcado es anterior al capitalismo, y comienza a partir de dos hechos fundamentales: las modificaciones en la división sexual del trabajo y la aparición de la propiedad privada. El Capitalismo encuentra una funcionalidad en el sistema patriarcal ya existente y lo reformula, dándole nuevas formas a la opresión que le sean utilitarias a los fines del mantenimiento del sistema de explotación que plantea la burguesía, basado en la generación y apropiación de plusvalía.

El comunismo primitivo subsistió durante miles de años y fue un período que duró mucho más que el que vino a continuación, durante el cual surgió la propiedad privada. La mujer fue muy apreciada y valorada, durante miles de años, debido a su papel en el sistema económico de los pueblos pacíficos agricultores.

El predominio del hombre, es decir, el patriarcado y el derecho del padre, no surgió de la noche a la mañana. Las antiguas tradiciones populares dan testimonio de una lucha que duró siglos durante los cuales coexistieron matriarcado y patriarcado. El dominio de la mujer, el derecho de la madre, dominó mientras la colectividad estuvo ligada por intereses comunes y la mujer actuaba en esa colectividad como principal productor. El derecho del padre se impuso con la implantación de la propiedad privada y los conflictos de intereses ligados a ella entre los distintos miembros del grupo social.

Simone de Beauvoir va decir que con la aparición de la propiedad privada, el hombre se convierte en “dueño de los esclavos, de la tierra y también dueño de la mujer, esa es la gran derrota histórica del sexo femenino” (Beauvoir, 1949). Es la aparición de nuevos instrumentos lo que vuelve insignificante el trabajo femenino en el hogar dando al hombre la potestad de la casa pero también el derecho paterno sobre los hijos.

Respecto de esto Aleksandra Kolontái ¹⁴ (1921) va reflexionar lo siguiente: *“La opresión de la mujer se relaciona con una división del trabajo entre los sexos en la que el trabajo productivo fue misión de los hombres, mientras la mujer se hacía cargo de las tareas secundarias. Cuanto más perfecta era esa división, más dependiente se hacía la mujer, hasta que al fin su servidumbre se convirtió en un hecho consumado”* (Kolontái, 1921).

Es decir esta división relegó a las mujeres al trabajo doméstico no remunerado y a todo lo perteneciente al ámbito privado de la sociedad.

Por otro lado Friedrich Engels¹⁵ va poner énfasis en la cuestión de la acumulación y la aparición de la propiedad privada como el gran disparador de la opresión de la mujer; establece que a partir de la acumulación y el derecho de herencia la mujer pierde el mando de la familia; aparece aquí la monogamia (para la mujer), ya que el hombre necesitaba saber quiénes eran sus hijos. El derecho materno fue sustituido por el derecho hereditario paterno. Dice Engels:

“El derrocamiento del derecho materno fue la gran derrota histórica del sexo femenino en todo el mundo. El hombre empuñó también las riendas en la casa; la mujer se vio degradada, convertida en la servidora, en la esclava de la lujuria del hombre, en un simple instrumento de reproducción. Esta baja condición de la mujer, que se manifiesta sobre todo entre los griegos de los tiempos heroicos, y más aún en los de los tiempos clásicos, ha sido gradualmente retocada, disimulada y, en ciertos sitios, hasta revestida de formas más suaves, pero no, ni mucho menos, abolida” (Engels, 1884)

¹⁴ Aleksandra Kolontái (1872 – 1952) fue una destacada política y marxista rusa. Comunista y revolucionaria, fue la primera mujer de la historia en ocupar un puesto en el gobierno de una nación. Kolontái escribió sobre la liberación sexual femenina en dos de sus obras: *La Nueva Mujer* y *El Amor en la Sociedad Comunista*. Para ella la "mujer nueva" se caracterizaría por exigencias propias, afirmando su personalidad, protestando por la servidumbre de la mujer dentro del Estado y de la familia y luchando por sus derechos dejando de ser el complemento del esposo.

¹⁵ Friedrich Engels (1820- 1895) fue un filósofo, sociólogo, periodista, revolucionario y teórico socialista alemán. Engels era hijo del propietario de una importante fábrica textil en Mánchester, Inglaterra. Amigo y colaborador de Karl Marx, fue coautor junto a este de obras como *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (1845) y el *Manifiesto del Partido Comunista* (1848), fundamentales para el nacimiento del marxismo y de los movimientos socialista, comunista y sindical. Fue dirigente político de la Primera Internacional (1864) y de la Segunda Internacional (1889). También ayudó financieramente a Marx para que publicara *El capital* en 1867, y tras la muerte de este, editó el segundo y tercer volumen. Además, Engels organizó las notas de Marx para componer *Teorías sobre la plusvalía*, que luego publicó como «cuarto volumen» de *El capital*.

Ambos autores (Kolontái y Engels) afirman que al aparecer la familia, producto de la surgimiento de la propiedad privada, se contribuyó a la esclavitud de la mujer, porque desde el punto de vista de la economía del grupo social, perdió importancia el trabajo femenino y se fue imponiendo la idea de que la mujer era un ser inferior y un accesorio del creador de nuevos valores, el hombre.

Pero ese trabajo doméstico que no es contabilizado en la economía, genera la mercancía más valiosa que hace girar la rueda de la producción capitalista, la fuerza de trabajo. Esta fuerza de trabajo son los hijos e hijas de los obreros, futura mano de obra, pero también, es el obrero mismo que vuelve todos los días a su hogar luego de una jornada laboral a ser atendido por “su mujer”, la cuidadora oficial de toda la familia.

III.4.3 Ampliando el concepto de Trabajo

Karl Marx¹⁶ (1999) define el trabajo, como: “un *proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza (...) Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. (...) Lo que diferencia unas épocas de otras no es lo que se hace, sino cómo, con qué medios de trabajo se hace*”, y por tanto estos medios a su vez permiten conocer “*las relaciones sociales bajo las cuales se efectúa ese trabajo*” (Marx, 1999).

Esta definición de Marx lo vuelve una categoría histórica, en constante tensión y transformación. Los cambios en los modos de producción van introduciendo modificaciones en la forma de concebir el trabajo y hoy día podemos decir que se asocia al trabajo valioso a aquel que genera una remuneración a cambio y tiene un valor de uso para la sociedad. El salario permite a los trabajadores un reconocimiento a partir del cual logran la supervivencia en el sistema. Sin embargo, el trabajo doméstico fue

¹⁶ Karl Marx (1818 – 1883) fue un filósofo, economista, sociólogo, periodista, intelectual y militante comunista prusiano de origen judío. En su vasta e influyente obra abarca diferentes campos del pensamiento en la filosofía, la historia, la ciencia política, la sociología y la economía; aunque no limitó su trabajo solamente a la investigación, pues además incursionó en la práctica del periodismo y la política, proponiendo siempre en su pensamiento una unión entre teoría y práctica. Junto a Friedrich Engels, es el padre del socialismo científico, del comunismo moderno, del marxismo y del materialismo histórico. Sus escritos más conocidos son el Manifiesto del Partido Comunista (en coautoría con Engels), El Capital y El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte.

transformado en un atributo natural de las mujeres en vez de ser reconocido como trabajo, ya que estaba destinado a no ser remunerado: *“El capital tenía que convencernos de que es natural, inevitable e incluso una actividad que te hace sentir plena, para así hacernos aceptar el trabajar sin obtener un salario”* (Federecci, 2013).

Desde aquí es posible descifrar que el trabajo doméstico no remunerado queda invisibilizado por ser considerada una labor no productiva o improductiva. El capitalismo distingue el trabajo que vale de aquel que no percibe remuneración a cambio dejándolo de lado y marginando al mismo por sobre la supremacía del trabajo asalariado (Anzorena, 2008).

Sin embargo la noción de trabajo en las sociedades capitalistas implica la separación de esferas y las relaciones desiguales, pero no implica necesariamente el reparto de las esferas de acuerdo al género (división sexual del trabajo): la asignación de las tareas por sexo es mucho más antigua que el capitalismo, y tiene sus raíces en la subordinación de las mujeres a los varones, que adquiere características históricas propias en cada época (Anzorena, 2008).

III.4.4 Género, Ciencia y Feminización

La división de la sociedad en “ámbitos” hizo posible la subordinación de las mujeres al ámbito privado. Entonces se pueden distinguir dos ámbitos existentes, el público que está relacionado a la política, al trabajo asalariado, al estudio, entre otras cosas, y el privado, vinculado a la familia y el hogar y todo lo doméstico. A su vez estos ámbitos tienen “prohibición de tareas según el sexo” (Lévi-Strauss, 1949), las que tienen que ver con la sensibilidad y el cuidado es asignado a las mujeres y las que tienen que ver con la fuerza y la razón a los hombres. Aquí es donde aparece la creación del género, era necesario generar una interdependencia entre los géneros para que el matrimonio tenga éxito, en este sentido se construyeron identidades diferenciadas entre hombre y mujer pero a su vez necesarias unas de las otras.

El sexo es el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, mientras que el género (tradicionalmente, masculino o femenino) es

una categoría construida social y culturalmente, se aprende y, por lo tanto, puede evolucionar o cambiar (Pan, 2018).

El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino) (Anzorena, 2008)

Esta división por género hizo posible que los saberes sean distintos para cada sexo y la producción de esos saberes va a tener a su vez una valoración distinta en la sociedad. Así es como nacen las carreras feminizadas, no solo por tener elementos que se encuentran asociadas al género mujer y es por eso que son elegidas por mujeres, sino porque la producción de esos conocimientos poseen un menor reconocimiento a nivel científico por el hecho de ser feminizadas.

Lorente va a afirmar que: *“ la vinculación antropológica de las mujeres con la esfera del cuidado y sus derivaciones en la atención directa a las personas, no solo en el ámbito privado, sino también en el público proporcionará culturalmente un rasgo diferenciador a las profesiones secularmente feminizadas. Precisamente el cuidado social y la ayuda, aun cumpliendo una función económica y social imprescindible, está por fuera de las actividades percibidas como exitosas para progresar social y laboralmente”* (Lorente, 2018).

Si bien es un factor positivo que las mujeres hayan logrado llegar masivamente a las universidades, eso no iguala en la práctica concreta las desigualdades de género. Un factor decisivo tiene que ver con que la mayoría de las carreras que son elegidas por mujeres no son las que controlan el poder científico, sino que prolongan los roles maternales y domésticos de cuidado del cuerpo y de la mente: educación, salud y carreras sociales (Leonard, 2001).

Marilda Iamamoto (2003) va decir que el trabajo social es una carrera atravesada por las relaciones de género y que esto explica parcialmente los trazos de subalternidad que la profesión carga frente a otras de mayor prestigio y/o reconocimiento social (Iamamoto, 2003). Desde sus comienzos, el Trabajo Social ha presentado una historia relacionada con las exclusiones y las marginaciones. No sólo en lo que respecta a la intervención social realizada, sino también en cuanto al reconocimiento como disciplina científica,

intentando relegarle a un segundo o tercer plano. Esto está relacionado con la desvalorización producto de la relación con la feminización de la profesión del trabajo social en particular, pero que en lo general es extensible a otras profesiones relacionadas con lo social, o que cuentan con características atribuibles a “lo femenino” (Duarte, 2013). El conocimiento y el acceso al mismo han sido históricamente excluyentes hacia las mujeres. Las ciencias se convirtieron en privilegios de unos pocos, relatando la historia por y desde los hombres.

El conocimiento científico ha devaluado los saberes femeninos, sin dejar emerger otras voces en torno al mismo, lo que resulta claro al recordar la labor de tantas mujeres a lo largo de la historia olvidadas y ocultas (González García, M. y Pérez Sedeño, E., 2002), lo que ha llevado a la construcción de conocimiento científico sin considerar las relaciones de género, plasmando postulados con base en lógicas patriarcales (Duarte 2013). Por otro lado, podemos ver esto reflejado en el escaso número de científicas reconocidas por la comunidad y en la dificultad que se les presenta a las mujeres para poder investigar en ese campo.

La feminización “*trata de la asignación de valores culturalmente considerados femeninos a las relaciones sociales y por esa vía a las profesiones*” (Lorente, 2004: 40). Así, la feminización del Trabajo Social hace referencia las características de género que condicionan su funcionamiento, desarrollo y presencia social (Grassi, 1989; Lorente, 2004).

Las profesiones feminizadas han sido denominadas semiprofesiones, distanciándolas y desvalorizándolas por debajo de otras que sí llevan el calificativo de profesión (Hidalgo, 2013).

III.4.5 El rol que el Estado les asigna a las mujeres en la Familia y a las/ los trabajadores sociales en la intervención

Faleiros señala que hay dos tipos de problemáticas de las que se hace cargo el Estado: a) las que afectan a la productividad de la mano de obra (salud, educación, edad avanzada), y b) la que se refiere a la “inadaptación social”, podría ser consumo problemático, problemas de salud mental, entre otras (Faleiros, 1985). Todas las cargas

que de aquí se desprendan pueden resultar una presión hacia el Estado y, a su vez, demandan su atención, por lo que el Estado debe brindar algún tipo de contención para paliar la situación y, así, lograr estabilidad en la productividad de la mano de obra y, a su vez, disminuir el costo social y la responsabilidad del mismo en tales problemáticas (Grassi, 1989). Se busca que la responsabilidad recaiga en los propios protagonistas de estos problemas y es así como las políticas sociales van a estar dirigidas a las familias en general y en particular a la “responsable mayor”, la “cuidadora oficial”, la mujer encargada del hogar. El sostenimiento de la familia y la mujer como esclava del trabajo doméstico es la estrategia más económica que encontró el capital de sostener la reproducción de la fuerza de trabajo.

Ahora bien, ya se dijo que las políticas sociales van dirigidas en su mayoría hacia las mujeres, entonces vale preguntar, ¿quiénes ejecutan esas políticas? Y el punto refiere al hecho de que en la mayoría de los casos son mujeres quienes ejecutan políticas dirigidas a la vida doméstica y cotidiana de los pobres (Grassi, 1989). Aquí juegan un papel fundamental los/as trabajadoras sociales, quienes dependiendo de la postura ético – político que adopten, van a reproducir tareas de control de la vida cotidiana o, en un determinado marco de independencia de acción, aportar a cuestionar lo instaurado como natural. Sin embargo la intervención, como ya se dijo anteriormente, va estar siempre ligada a las tareas de la vida cotidiana de los sujetos y en ella su función profesional va estar inevitablemente arraigada al rol histórico de las mujeres en la sociedad, seguir reproduciendo la fuerza de trabajo.

III.5.1 Debates en torno al surgimiento y desarrollo del Trabajo Social como profesión.

El trabajo social surge en el seno de las contradicciones que se producen entre capital y trabajo, surge a raíz de las refracciones de la cuestión social. Viene a intervenir en esas contradicciones para sostener el orden social instituido o para cuestionarlo, según el posicionamiento ético político de cada profesional.

Andrea Oliva plantea al respecto que *“el origen del trabajo social no responde a una simple evolución de las formas de ayuda que pasaron a institucionalizarse, adquiriendo*

un rango científico, sino que es un proceso que se inscribe en la dinámica de la historia de la sociedad capitalista, atravesada por la lucha de clases” (Oliva, 2007).

Es por ello que va estar marcado fuertemente por las necesidades de cada momento y por la importancia de la denominada “cuestión social”, expresión histórica de la conflictividad social. “Cuestión social” que nace en paralelo con el surgimiento del capitalismo, la cual fue desde sus inicios, presentada desde la clase dominante (en conjunto con el Estado y la Iglesia) como una cuestión moral entendida en término de responsabilidades individuales, su naturalización implica la naturalización de las desigualdades sociales (Gauna, 2016). Esta Cuestión Social también es rebeldía, porque involucra sujetos que viven las desigualdades y se oponen y resisten a ella. Es en esta tensión existente entre producción de la desigualdad y producción de la rebeldía, que intervienen los/as trabajadores sociales (Iamamoto, 2003).

El surgimiento del Trabajo Social en Argentina tuvo una impronta fuertemente marcada por las organizaciones de caridad y beneficencia. Pero en la historización del surgimiento de la profesión no podemos obviar el rol ocuparon las mujeres. En este capítulo se va profundizar sobre esto, teniendo en cuenta que la carrera es feminizada será necesario indagar en el origen de esa feminización y por qué se abren las puertas a que ese lugar sea ocupado por mujeres y no por hombres. ¿Cuáles fueron los fundamentos que argumentaron la creación de la “Sociedad de la Beneficencia” en nuestro país?, ¿cuáles eran las tareas que encarnaban, entre otros aspectos prioritarios? ¿Cómo surgen las visitadoras? ¿Cómo se profesionaliza al Trabajo Social?

Hasta 1822, la caridad en Buenos Aires estaba en manos de las órdenes religiosas y no había organización estatal que cumpliera este rol, sin embargo en 1823 se crea la “Sociedad de Beneficencia” por orden del Ministro Bernardino Rivadavia (Grassi, 1985). Lo que es interesante de analizar es el decreto de creación de la Sociedad y las palabras iniciales que redacta Rivadavia. A continuación se reproduce un extracto textual de lo expresado allí:

“La naturaleza, al dar a la mujer distintos destinos y medios de hacer servicios, que con los que rinde el hombre, para satisfacer sus necesidades y llenar su vida, dio también a su corazón y espíritu cualidades, que no posee el hombre, quien, por más que se esfuerce en perfeccionar las suyas, se alejará de la civilización si no asocia a sus ideas y sentimientos, los de la mitad preciosa de su especie. (...) Mas no hay medio que

*pueda contribuir con tanta habilidad y eficacia a la asecuración de tan importantes fines, como el espíritu público de las damas que, ya por la situación distinguida que han obtenido, como por las dotes de su corazón y de su espíritu, presiden en su sexo y prueban su aptitud*¹⁷ (Rivadavia, 1823. El resaltado es de quien suscribe).

A su vez se añaden en el decreto ciertas cualidades que hacen posible la incorporación de la mujer en las tareas de beneficencia que a continuación se detallan: *“habiendo la naturaleza concedido a la especie humana ciertas dotes que son comunes a los dos sexos que lo componen, había dado también a cada uno de ellos ciertas cualidades que le son propias. Tales son en la mujer la sensibilidad, y los dotes del corazón; prendas que contribuyen decididamente a la formación de la moral, y que posee el bello sexo en un grado eminente. El Influjo que tiene la mujer sobre el hombre obra poderosamente a este respecto; porque le comunica la dulzura, la afabilidad, y las demás cualidades en que solo tiene parte el corazón, y que entrando a constituir el carácter, engendran en el hombre mismos sentimientos que posee superiormente la mujer”* (Rivadavia, 1823. El resaltado es de quien suscribe). Estas palabras permiten entender cuál era la asignación de tareas para las mujeres según aquellos atributos que describe la cita como “la sensibilidad y los dotes del corazón”. Siendo encargadas estas responsabilidades a las mujeres de clase alta de la sociedad burguesa argentina, por considerar que eran capaces de inculcar la formación de la moral que honra a su clase de pertenencia.

Hacia fines del S. XIX, la llegada de los inmigrantes europeos provocó un fuerte crecimiento de las ciudades de manera acelerada, surgiendo así epidemias y enfermedades producto de las malas condiciones de vida de la población y las condiciones de insalubridad. El fuerte proceso migratorio del campo a la ciudad así como también el crecimiento de las zonas fabriles, desataron hacinamientos en los conventillos, gente viviendo en la calle y otras problemáticas habitacionales. En tal sentido, se produjeron fuertes manifestaciones de los sectores obreros que comenzaban a organizarse, expresando la “Cuestión social” de aquel entonces y una ola represiva por parte del gobierno para frenar la bronca social (Oliva, 2006). La llegada de los europeos inmigrantes trajo consigo ideas de libertad con tendencias que iban desde el socialismo,

¹⁷ Palabras de Bernardino Rivadavia en el Decreto de creación de la beneficencia en el año 1823.

el comunismo y hasta el anarquismo, lo cual fue fundamental para organizar a la clase obrera del momento.

En 1877 se formó “La unión tipográfica”, el primer sindicato obrero del país. Los tipógrafos estaban organizados desde 1857 en la Sociedad Tipográfica Bonaerense, la sociedad tenían un carácter más mutualista que sindical y en 1878 se llevó a cabo una huelga que obtuvo un gran triunfo: lograron aumento de salarios, se delimitó la jornada de trabajo (10 horas en invierno y 12 horas en verano) y se eliminó el trabajo infantil en los talleres gráficos (Falcón, 1999). Años posteriores hubieron intentos por federar el sindicato aunque no se pudo lograr en ese momento cabe destacar los procesos de organización que se daban los trabajadores en ese entonces.

En este contexto se introduce a las mujeres al mercado de trabajo (establecimientos industriales, talleres, comercios, empleadas domésticas, entre otros), si bien su inserción fue necesaria al capital para seguir acumulando ganancias, su participación fue sumamente importante en la organización del movimiento obrero. Por otro lado los hombres de la clase dominante estaban en los negocios o en la política, y eran sus mujeres las llamadas a lograr “*la perfección moral, el cultivo del espíritu en el bello sexo y la dedicación de éste a la industria*” (Rivadavia, 1823). Para ello tuvieron a su cargo la dirección e inspección de las escuelas de niñas y la dirección e inspección de la casa de expósitos, de la casa de partos públicos, del colegio de huérfanas y de todo establecimiento dirigido a las mujeres. Las damas de la naciente burguesía, eran llamadas a ocupar un espacio, aliadas a los hombres de su clase, en una política que, ni ellas ni sus congéneres pobres a quienes se dirigía, habían decidido (Grassi, 1985).

Al correr el tiempo y hacia 1880 con la política migratoria en el país, la cuestión social comenzó a cambiar de forma y a emerger de manera más masiva. Para este entonces las organizaciones de beneficencia seguían siendo conducidas por las mujeres de clase alta pero habían sido confinadas nuevamente a órdenes religiosas (Grassi, 1985). Pero las mujeres pobres de las clases bajas tenían otra tarea asignada, la de proveerse así misma medios de subsistencia y educarse en los valores morales impuestos por la naciente burguesía. Sin embargo, la presencia de las mujeres en las movilizaciones y en las organizaciones llevo a organizar en 1888 la primera huelga de empleadas domésticas, y en 1896 se crea una organización netamente de mujeres, la Sociedad Cosmopolita de

Obreras Costureras. En ese mismo año, las anarquistas publicaron *La voz de la mujer*, periódico precursor de la prensa femenina (Oliva, 2006).

La situación sanitaria empeoraba y las enfermedades estaban arrasando con la población, por lo que fue necesario institucionalizar la atención de la salud creando así en 1883 la Asistencia Pública y habilitando lugares de atención médica. El estado tuvo que tomar algunas de las demandas del movimiento obrero, como por ejemplo la construcción de viviendas, producto de la presión que se generaba al gobierno y las malas condiciones de vida de los trabajadores.

Por esta razón se abrieron campañas de concientización, profesando la importancia de generar hábitos de higiene y la obligación de las vacunas necesarias. El doctor Emilio Coni y su esposa, la escritora y dirigente socialista Gabriela Laperrière¹⁸, crean la “Liga Argentina contra la Tuberculosis” en el año 1901. Desde este organismo se vinculó la asistencia material a las tareas educativas para la prevención, donde los Dispensarios “Antituberculosos” eran una institución central (Oliva, 2006). Es así que además de brindar atención médica, se brindaban conocimientos de prevención y se realizaban las primeras visitas domiciliarias a las familias, buscando cumplir un rol de medicina social colectiva y no individualizada. Sin embargo todos estos intentos de mejorar la calidad de vida de la población quedaban trancos dado que el Estado no mejoraba de manera estructural las condiciones de vida de la población.

A este punto Andrea Oliva (2006) va agregar: *“Lamentablemente, la política en materia habitacional nunca fue suficiente y, dado que se requería un presupuesto significativo para abordar el tema en toda su magnitud, se fue apelando a la educación sanitaria y destinando exiguos recursos en lugar de una asistencia universal en materia de vivienda.”* (Oliva, 2006).

¹⁸ Gabriela Laperrière (de Coni) (1861 – 1907), fue la primera mujer que ocupó un cargo de dirección en la izquierda argentina fue la escritora y periodista. Nacida en Burdeos (Francia) el 7 de marzo de 1866. Maestra, desde muy joven trabajó como periodista en *L'Independant* y *Le Journal* realizó. Desde su lugar como militante obrera realizó fuertes campañas de denuncia sobre las condiciones de trabajo de mujeres y niños, especialmente en las de bolsas de arpillera, alpargatas, modistas y, como inspectora “ad honorem” de los establecimientos industriales de la capital orientó su lucha a la promulgación de una ley que protegiera a las mujeres y a los chicos en las fábricas para lo cual publicó varios trabajos de denuncia: “La mujer y el niño en la fábrica”, “Causas de la tuberculosis en la mujer y el niño obrero en la Argentina”, “Accidentes de trabajo, Higiene industrial y reglamentación del trabajo en las fábricas”, “El descanso dominical” y “El descanso de las domésticas”.

A raíz de estas condiciones de vida surge la necesidad de tecnificar la filantropía y se encuentran dos posiciones enfrentadas: por un lado el higienismo¹⁹ que proponía estrategias más eficientes de control sobre la vida de los pobres; y por otro la postura asistencial, que veía de forma negativa que el Estado interviniera en sus acciones. Fueron muchos años de pugna política de estos sectores quienes dieron el surgimiento a la profesionalización del Trabajo Social en Argentina y en América Latina (Parra, 2001). Según señala Parra “*todo indicaría que el Trabajo social argentino emerge de una matriz del racionalismo higienista, con un fuerte componente laico y filantrópica*” (Parra, 2001).

Los médicos higienistas expresaron en convenciones, artículos y proyectos de ley, la necesidad de un agente que se insertara en estos dispositivos y brindara respuesta a cuestiones vinculadas con las prácticas de los sujetos y su vida cotidiana, alguien que ejerciera una vigilancia e inculcara prácticas morales en los sujetos con tuberculosis (Butrón, 2015). Resonaba la importancia de “*salir puertas afuera del hospital*” (Boletín del Museo Social, 1926), con el fin de realizar prácticas preventivas más eficaces. Además se planteaba la necesidad de “*la formación de un técnico capaz de actuar en las organizaciones de asistencia con espíritu científico*” (Revista de Servicio Social del Museo Social Argentino, 1937).

Esta demanda de un nuevo profesional se dió en un contexto de creación de un sistema con financiamiento público para la atención de “la salud”, “la educación” y “la infancia”, orientado en la idea de población (Oliva, 2007) En las instituciones de atención de la salud comenzaron a desarrollarse prácticas de atención a los usuarios, dado que crecían las preocupaciones por la cuestión social del momento que traía consigo enfermedades como la tuberculosis, sífilis y a su vez adicciones al alcohol y prácticas consideradas inmorales como la prostitución. Esta situación abre un espacio ocupacional y la asistencia y la educación pasaron a ser atribuciones de los servicios sociales, allí se desempeñarían las visitadoras y asistentes sociales (Oliva, 2006). A

¹⁹ Higienismo corriente que nace en la primera mitad del siglo XIX con el liberalismo, cuando los gobernantes comienzan a reparar con más detenimiento en la salud de la ciudad y sus habitantes producto de la explosión demográfica consecuencia de la política demográfica del momento. En Argentina, el Higienismo como corriente ideológica marcó su impronta en la constitución de la Nación. Como instrumento de limpieza física y moral del territorio, se avanzó en dirección a una defensa social, utilizando una metáfora organicista de la sociedad como cuerpo que buscaba defenderse de diversos peligros (tanto físicos como morales) y bajo la idea que aquella limpieza purificaría la Nación. (Butrón, 2015)

partir de este momento, comenzaron a aparecer espacios de formación específicos en universidades del país (Oliva, 2007).

Las visitadoras fueron siempre mujeres y de clase media. La carrera se cursó desde 1925 en el Instituto de Higiene de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires, y los primeros títulos otorgados agregaban de Higiene Social, especificando el carácter médico preventivo de las funciones técnicas (Di Liscia, 2005).

Es interesante analizar en este punto por qué se formaba exclusivamente a mujeres para esta tarea y Di liscia va a agregar lo siguiente:

“la formación exclusiva de mujeres para ser visitadoras posee una relación directa con una visión de género muy particular (...) Para sus jefes naturales, los facultativos, con su labor eran capaces de detectar los problemas sociales antes de que fueran totalmente irresolubles, basándose en indicios relacionados con su experiencia hogareña. Su sensibilidad hacía que pudieran captar mucho mejor las dificultades familiares y también, podían solucionar muchas de ellas con una buena dosis de voluntarismo” (Di Liscia, 2005. El resaltado es de quien suscribe).

Por otro lado, a medida que crecían las instituciones de asistencia pública y sanitaria, comenzaron a funcionar escuelas de lactancia materna en donde se procuraba que las mujeres madres aprendan hábitos de higiene y cuidados en el hogar para preservar la salud del bebe, inculcando como prioridad la leche materna. Como se buscaba responsabilizar a las familias por la mala atención en estos asuntos y las tareas del hogar eran realizadas exclusivamente por las mujeres, va ser a ellas a quienes se les va inculcar estos hábitos de higiene y cuidado de los/as hijos/as. Es por ello, que parte de la formación en las escuelas –tanto primarias como secundarias– se destinaba a la instrucción en pautas higiénicas, economía doméstica, costura, entre otras. Se divulgaban libros de consejos a las madres de uso hogareño que establecía el cuidado de los bebés y la educación infantil en los primeros años (Di Liscia, 2005).

Sin embargo a pesar de que buscaban fortalecer la familia moderna para seguir reproduciendo la fuerza de trabajo a costa de la doble explotación de las mujeres, ya hacia finales del S. XX había mujeres anarquistas que se rebelaron contra ese mandato. Junto al diario La voz de la Mujer, feministas como Pepita Guerra, Rosana de Acuña, Josefa de Martínez y tantas otras hacían una denuncia de la dominación patriarcal en la

era capitalista. Se proponía el amor libre en lugar del matrimonio, y la responsabilidad compartida de los hijos. Al mismo tiempo se acompañaba con encendidas protestas en favor de la igualdad de clases y en contra de la explotación, la prostitución, la autoridad y el clero (Di Liscia, 2005).

En el periódico feminista de aquella época se puede leer: *“Nuestra misión no se reduce a criar vuestros hijos y lavaros la roña, nosotras también tenemos derecho a emanciparnos y ser libres de toda clase de tutelajes, ya sea social, económico o marital”* (La Voz de la mujer, 1896).

Retomando la formación de las visitadoras, cabe destacar que esta profesión fue una de las pioneras del Servicio Social en Argentina y que, a diferencia de otros países de Latinoamérica, estas carreras fueron pensadas desde la Universidad, con un arraigo particular en la carrera de Medicina. Dentro de las cuales incluyeron materias con el nombre “servicio social”.

Andrea Oliva va agregar que: *“La formación profesional comenzaba a dar sus primeros pasos en la década de 1920, existiendo un hilo conductor entre el espacio ocupacional y las políticas públicas, en cuyo seno, estas visitadores como asistentes sociales, se incorporaron en su mayoría a las reparticiones públicas”* (Oliva, 2007).

La carrera de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires sirvió de mercado académico a los primeros proyectos de capacitación de personal especializado para tales tareas. En ella, en 1924, se implementó el primer curso de Visitadoras de Higiene Social, abierto a mujeres que debían constituirse en auxiliares médicos, ocupándose de *“las minucias para las cuales el médico no tiene tiempo”* (Alayón, 1980) difundiendo las normas de higiene y de prevención de enfermedades transmisibles; pero además, debiendo enseñar el orden y la economía doméstica (Grassi, 1985).

A su vez la fundación de la primer Escuela de Servicio Social dependiente del Museo Social Argentino en 1930, y la celebración de la primera Conferencia Nacional de Asistencia Social en 1933 fueron elementos significativos para la profesionalización del Trabajo Social. Estos sucesos reafirman la utilización de la mano de obra femenina para la realización de tareas que tienen que ver con el control de la vida cotidiana, el fortalecimiento de la familia, el cuidado en la atención a la salud y la educación.

III. 5.2 Construyendo los instrumentos de la Profesión: la entrevista domiciliaria

En este apartado se trabajó sobre la “visita domiciliaria” su relación con la “observación” y la “entrevista” para avanzar en los debates actuales y los diferentes enfoques teóricos que hacen a la construcción de los instrumentos de la profesión. Cabe resaltar que se busca superar una visión mecánica de los mismos, para avanzar hacia la vinculación necesaria con la teoría y que la práctica no quede dissociada de la misma.

En un inicio es necesario señalar que existen batallas teórico-prácticas respecto de los instrumentos del trabajo social en general y de la entrevista domiciliaria en particular. Dado que es un instrumento que constituye parte de la identidad del quehacer profesional desde sus inicios, es que a la hora de buscar una definición pertinente se aparecen diferentes enfoques y concepciones como pueden serlo; atención domiciliaria, ayuda a domicilio, visita domiciliaria, asistencia domiciliaria, entre otros.

Si bien no fue el fin de la investigación analizar en profundidad los enfoques, fue pertinente poder abordarlos de manera breve para tomar posición respecto al paradigma a utilizar.

Sobre la cuestión metodológica del trabajo social se han recorrido varias posturas teóricas. Se encuentra aquellas que plantean la necesidad de tener técnicas, métodos o modelos de intervención de manera segmentada para cada campo, como puede ser para educación, salud, tercera edad o infancia y hasta incluso otras posturas que plantean pautas de procedimientos conocidas como el proceso de investigación, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación (Montaño, 2000). La realidad ha demostrado que es necesario trabajar de manera integral, entendiendo al sujeto, no como un objeto de estudio al que vamos a analizar, sino como un sujeto histórico determinado social y culturalmente por la sociedad en la que vive y transcurre. Es por ello que es necesario superar una visión de la intervención profesional como un conjunto de procedimientos y técnicas dentro una caja de herramientas que se encuentran aisladas del proceso social, a la espera de ser utilizadas por el trabajador social. Es necesario avanzar entonces, en la problematización de las estrategias de intervención, como concepto organizador central del proceso de intervención (Mallardi, 2011).

Es así que en los procesos de intervención se encuentran escenarios de disputa de intereses entre los propios actores y en ese proceso el profesional va poder elegir qué alternativas utilizar para abordar la problemática:

*“Las tácticas operativas definidas como **observación, entrevista, visita domiciliaria**, entre otras, son resignificadas en el marco de pensar la intervención profesional inserta en **espacios sociales conflictivos**, haciendo necesario asumir el componente político de la misma y, por lo tanto, **definir estrategias de intervención que superen la inmediatez, la superficialidad cotidiana y el espontaneismo**” (Mallardi, 2011. El resaltado es de quien suscribe)*

A continuación se profundizara sobre la entrevista y la visita domiciliaria.

Cuando se habla de Visita domiciliaria se pueden encontrar las siguientes definiciones:

*“**Atención proporcionada en el hogar del individuo o familia con el objeto de conocer la realidad socio-económica, ambiental y cultural, complementar el diagnóstico, estimular la participación activa de la familia, realizar intervención social con fines de fomento, protección, recuperación y rehabilitación en salud**” (Ministerio de Salud; 1993. El resaltado es de quien suscribe).*

*“**Aquella visita que realiza el Trabajador Social a un hogar, tratando de tomar contacto directo con la persona y/o su familia, en el lugar donde vive, con fines de investigación o tratamiento, ayuda o asesoramiento**” (Ander-Egg; 1995. El resaltado es de quien suscribe).*

*“**La visita domiciliaria, la entrevista domiciliaria o la “consulta social domiciliaria” como es denominada en algunos países de América Latina, supone el acercamiento al escenario donde se producen los problemas, es preciso salir de los despachos y pisar la calle y las casas de los usuarios, donde se palpan ciertos detalles de gran utilidad para poder comprender las distintas situaciones y circunstancias de cada caso. La visita domiciliaria ofrece un marco idóneo (no el único) para percibir de manera directa las carencias, los conflictos, las necesidades, y también los recursos y las potencialidades.**” (Gonzalez Calvo, 2003. El resaltado es de quien suscribe)*

La realidad es que no hay una receta única de cómo realizar la visita domiciliaria y se puede decir que es un instrumento que está arraigado a la profesión desde sus inicios.

Como anteriormente se mencionó, a lo largo de la historia se fueron realizando visitas con objetivos sanitarios o educativos, impulsados desde los organismos abocados a la higiene pública; abogados desde poder judicial; las damas inspectoras de la Sociedad de Beneficencia; las damas vicentinas; los visitadores de inmigrantes; los visitadores de establecimientos industriales, entre otros (Oliva, 2007). Cabe mencionar que, si bien estas modalidades que se llevaban adelante fueron cambiando de acuerdo al contexto histórico, siempre tuvieron un sello de control de la vida cotidiana de los sujetos de intervención.

A la hora de investigar sobre los orígenes de la visita se pueden observar posturas divergentes. Algunos autores (Gonzalez Calvo, Ezequiel Ander egg, Kisnerman, entre otros) plantean que ésta se originó a partir de las “visitadoras amistosas” (friendly visitors) en EE. UU, de la mano de las intervenciones de Mary Richmond²⁰ y sus primeros escritos en el año 1917 (Gonzalez calvo, 2003).

Sin embargo otros autores (Andrea Oliva, Manuel Mallardi, Cecilia Perez, entre otros) van a decir que en Argentina la pionera fue Gabriela Laperrière de Coni²¹, que en 1901 fue designada en el Municipio de la ciudad de Buenos Aires para realizar visitas a hogares y talleres en procura de datos sobre la situación de la clase trabajadora, utilizando la información obtenida para denunciar las situaciones de miseria donde realizaban trabajos mujeres y niños (Oliva, 2007).

Como se ha observado en capítulos anteriores, la profesión tuvo una vinculación directa con la tecnificación de las visitadoras, en este sentido el trabajo social va estar vinculado a las tareas de gestión, educación y funciones de asistencia.

A este punto Andrea Oliva va agregar lo siguiente: *“En una visita es posible desempeñar:*

²⁰ Mary Richmond (1861 – 1928) Fue una de las mujeres que escribió y trabajo sobre las técnicas y contenidos desde la caridad y la filantropía hacia el trabajo social en el siglo XX. En 1889 ingresó como tesorera asistente en la Sociedad para la Organización de la Caridad (C.O.S), entidad civil, protestante, dedicada a la filantropía. En 1891, pasa a ocupar el cargo de secretaria general de la misma y se incorpora al equipo de “visitadoras amigables”, grupo de mujeres que atendían problemas sociales en los barrios obreros. Se la considera pionera de la profesión por algunas corrientes del Trabajo Social

²¹ Remitirse a la nota al pie número 21

- *la función de asistencia realizando la atención de la demanda iniciada en el ámbito de la institución; comunicando o entregando una prestación; escuchando las demandas de un usuario y/o de otros integrantes de su grupo conviviente; etc.*

- *la función de gestión cuando se procura información sobre la vida cotidiana; se establecen nuevos vínculos; se generan redes; se convoca a actividades; se coordinan acciones organizativas; se relevan datos, etc.*

- *la función de educación se puede desempeñar teniendo como objetivo la transmisión de información; la superación del conocimiento cotidiano, el intercambio de experiencias, etc*” (Oliva, 2011. El resaltado es de quien suscribe)

Sin embargo la Visita domiciliaria está ligada a otros instrumentos de la profesión, como lo son la observación y la entrevista. Cuando el profesional se acerca al domicilio va hacerlo de manera planificada y desde una institución específica. Dependiendo de la institución va depender también las razones por las que se acerca y las demandas que tiene que atender.

En este sentido es necesario precisar brevemente acerca de los otros instrumentos que se vale el profesional, para que una visita se convierta en una entrevista significativa con el sujeto de intervención, y que las observaciones que de allí se desprendan sirvan como ejes de trabajo en las futuras intervenciones.

Manuel Mallardi (2011) va definir a la entrevista de la siguiente manera: “*Una instancia dialógica entre el profesional y el/los usuario/s (...) insertos en un mismo proceso, cuya relación no es lineal sino dialéctica:*

En primer lugar, ubicamos la reconstrucción de las manifestaciones de la cuestión social que se objetivan en la vida cotidiana de los sujetos. (...) Por otro lado, a partir del momento anterior, implica el ejercicio de una acción socioeducativa vinculada a la desnaturalización y a la problematización de la situación por parte del entrevistado.” (Mallardi; 2011. El resaltado es de quien suscribe).

A partir de esta definición se puede observar que la entrevista no es una técnica que conlleva simplemente pasos a seguir en etapas de ejecución como si el proceso fuera recto y lineal. Es necesario tener en cuenta que las personas con las que se trabaja están ubicadas en un contexto socio-histórico determinado y la realidad es dinámica, por lo

que el proceso debe ser dialéctico. Se debe priorizar trabajar con el sujeto mediante la confrontación de argumentos contrarios entre sí, siendo una tarea consciente y proponiendo estrategias de intervención que sean significativas.

Al asistir a un domicilio la/el trabajador/a social, lo hace como un agente que es extraño al entorno del sujeto, pero conocido para éste, por lo que las intervenciones deben ser previamente pensadas para no entorpecer el proceso de intervención. Es allí donde entra en juego otro de los instrumentos de la profesión; la observación.

Liliana Madrid (2011) va a aportar los siguientes elementos: *“Es necesario señalar que la observación es una práctica que, junto con otras tácticas permite, a través de las sucesivas aproximaciones que el profesional realiza al objeto, **reconstruir las manifestaciones de la “cuestión social” en la vida cotidiana de las personas. Implica superar el apriorismo metodológico y recuperar los aportes desarrollados en los procesos de reconstrucción de la realidad a fin de contrastarlos nuevamente con la misma, permitiendo el avance y síntesis en el desvelamiento de los procesos sociales.** (...) Al igual que las visitas domiciliarias, la modalidad de observación está estrechamente **vinculada a la posición ético-política, no hay posibilidad de intervención neutra.**”* (Madrid, 2011. El resaltado es de quien suscribe)

Desde esta posición se comprende que las y los profesionales en trabajo social se encuentran interviniendo en el laberinto de la vida cotidiana de los sujetos, entendiendo a la misma como aquella mediación de las personas con la sociedad. Es decir son las acciones que realizan cotidianamente los sujetos para la reproducción de la vida en el capitalismo. Gianna (2011) va a decir que los hombres singulares reproducen su vida de modo diferente respecto a sus semejantes, pese a que todos forman parte de la división social del trabajo, las acciones concretas como pueden ser el alimentarse o vestirse, solo son idénticas en un plano abstracto. El proceso a través del cual las personas se apropian de acciones concretas para llevar adelante la reproducción de la vida se realiza desde varios ámbitos e interviniendo en cada uno de esos ámbitos (Gianna, 2011). Su cotidianeidad va a estar marcado por su historia de vida, por las decisiones que toma cada día y como resuelve los inconvenientes que se le presentan. Es así que lo cotidiano no se despegaba de lo histórico y social de cada momento.

En conclusión se podría definir a la visita domiciliaria como aquella táctica que realizan las y los trabajadores sociales articulando diversos instrumentos profesionales como lo

son la entrevista y la observación, generando estrategias profesionales que permitan alcanzar objetivos concretos para cada momento de la intervención.

Ahora bien es necesario preguntarse ¿cómo se introducen los/as trabajadores/as sociales en los domicilios?

La “introducción” en el domicilio de las personas, está reglamentada por la Ley N° 27072²², que en su artículo 9, donde nombra las incumbencias profesionales, establece en su inciso 4, la intervención en contextos domiciliarios, institucionales y/o comunitarios y así como también en la Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, disposición N°76 sobre el rol de los Equipos de Orientación Escolar y las funciones del Orientador/a Social²³.

A la hora de hablar de visitas domiciliarias en el ámbito educativo nos encontramos con que en su mayoría están relacionadas al ausentismo.

A este punto Liliana Madrid (2011) va hacer la siguiente observación: *“Generalmente el ausentismo se presenta en situaciones de pauperización. La comprensión por parte del profesional de las determinaciones simples y complejas del ausentismo escolar deriva en intervenciones de control/disciplinamiento o de reivindicación del derecho de acceso a la educación. Desde este último posicionamiento la supervisión que realiza el profesional apunta a procurar la información necesaria para gestionar prestaciones. Es posible que en la visita se realice una escucha atenta, un análisis y reflexión conjunta y que la supervisión tome connotaciones relevantes de asistencia, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida.”* (Madrid, 2011. El resaltado es de quien suscribe)

En este sentido a partir de la Ley Provincial de Educación antes mencionada y la Ley de Promoción Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061²⁴, se

²² Ley Federal del Trabajo Social n° 27072. Sancionada en diciembre 10 de 2014 y promulgada en diciembre 16 de 2014

²³ El cargo de Orientador/a Social en los Equipos de Orientación Escolar puede ser ocupado por Asistentes Sociales, Sociólogos y Técnicos en Minoridad. La Disposición N° 76-08 en su artículo 9 establece las orientaciones correspondientes al orientador/a social.

²⁴ Ley de Promoción Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061 Sancionada en Septiembre de 2005 y promulgada de hecho en octubre de ese mismo año. ART. 1: Tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

establecen actuaciones de intervención para tratar el ausentismo escolar y asegurar la asistencia regular de los/as alumnos/as de los distintos niveles y modalidades educativas obligatorias. En el mismo se establece que, si transcurrida una semana desde la primera inasistencia y en el caso de que no se haya podido generar contacto con los adultos responsables, se buscaran otras alternativas, tales como la realización de una visita al domicilio del alumno/a por parte de los integrantes del Equipo de Orientación Escolar.

Por otro lado también se establece que las problemáticas de ausentismo escolar deben ser trabajadas de conjunto con el equipo directivo y los/as maestros/as.

El ausentismo, dispuesto en las reglamentaciones vigentes como algo a trabajar por las instituciones educativas, debe ser enmarcado en el contexto general en el que se inscribe, por lo que no debe explicarse a través de un solo eje de análisis.

La trabajadora social Mg. Adriana Himm (2013)²⁵, va escribir en su tesis de maestría la siguiente afirmación al respecto: *“muchas veces se escucha decir que la escuela no representa un valor para muchos de los niños, jóvenes y sus familias, que no existe interés por superarse, entre otros. Sucede también que cuando una persona no tiene garantizadas las necesidades mínimas, se hace muy difícil pensar en un futuro, permaneciendo ocupado por un presente inmediato lleno de carencias y de problemas, que en otro contexto de mayor riqueza económica y cultural, sería sencillo de resolver”*(Himm, 2013).

Se puede decir que las problemáticas que dan lugar al ausentismo son históricamente determinadas por un contexto en que la cuestión social emerge con sus formas dejando expuesto que no están las condiciones de vida garantizadas dignamente para que las familias de la clase obrera lleguen de la mejor forma a la escuela. La escuela en contextos de crisis termina siendo un lugar donde los/las niños/as van comer y sirve como un espacio de contención en momentos de ajuste y empobrecimiento de la población.

²⁵ Magister en Trabajo Social recibida en la Universidad Nacional de la Plata, escribió su tesis de Maestría acerca de la normativa, el contexto institucional y el quehacer profesional de los Trabajadores Sociales que se desempeñan en las escuelas primarias de gestión pública de la provincia de Buenos Aires en el año 2013.

CAPITULO IV

RECONSTRUYENDO SIGNIFICADOS

IV.1 Sobre los Significados que le atribuyen los/as trabajadores sociales a la entrevista domiciliaria

Los significados que los/as entrevistados/as le atribuyen a la entrevista domiciliaria y la relación con la familia conducen a una línea común. Por un lado, se puede ver como problemática frecuente a todos los casos el “ausentismo” como una de las razones primordiales por las que se acude al hogar de las familias. Sin embargo, por otro lado, todas las entrevistadas concuerdan en la importancia de conocer el ámbito de la vida cotidiana de los sujetos con los que se trabaja, no desde un rol de control sino de poder comprender el contexto general de la realidad de las familias

A su vez se remarca la necesidad de trabajar en equipo junto a los demás integrantes del E.O.E, los/as docentes y los directivos de la institución educativa.

En este sentido, las entrevistadas describen su realidad acerca de la importancia del instrumento:

“La entrevista domiciliaria considero que es fundamental, porque a veces cuesta mucho que las familias vayan a la escuela por diferentes circunstancias, pero también es importante poder contextualizar y ver en qué ámbito vive la familia, cuál es la situación real.” (ENT. TS 1. El resaltado es de quien suscribe)

A su vez, se resalta el objetivo de realizar una entrevista domiciliaria, en qué casos se hace, cómo se planifica y cómo es la relación del E.O.E con el grupo familiar:

“Generalmente, la entrevista se hace o porque la familia se ha convocado a la escuela varias veces y no viene. O porque ya se llegue a una situación extrema en la que hay que ir a la casa, porque la situación en sí amerite ir a la casa. [...] Y hay familias en las que ya es habitué que uno vaya a la casa, directamente, [...] Siempre con un

objetivo claro. Que puede llegar a ser, principalmente lo que nos sucede mucho, es el tema del ausentismo” (ENT. TS 1. El resaltado es de quien suscribe).

“Primero a la hora de ver quién decide cuando se hace y como una entrevista, no se pone en juego únicamente el criterio del profesional del Trabajo Social, o de la profesional en este caso, sino que se pone la de un equipo y la de un inspector y la de un directivo determinado lo que hace que tu criterio este en función de negociar con los intereses de todo el resto” (ENT. TS 2).

Cuando se indagó acerca de la preparación de las entrevistas domiciliarias todas las entrevistadas coincidieron en la importancia de respetar el ámbito cotidiano de los sujetos y no llegar desde un rol de control de las vidas de las familias, sino a través de generar un vínculo:

“Cuando uno se acerca se acerca con una problemática puntual porque es la manera de establecer vínculos con el otro. Que después se puedan conocer otras cosas o entender la problemática de otra manera, eso es posterior. Sí se trata de que tenga un objetivo la entrevista” (ENT. TS 2)

*“Por ahí a veces uno entra por el ausentismo y tenes posibilidad de trabajar otras cosas con la familia que van surgiendo en el momento, (...) **la entrevista domiciliaria te da la riqueza de también poder conocer un poco más el contexto y la situación [...] se necesita de un vínculo y de que la familia conozca al equipo, o si uno va con el equipo directivo que haya una relación con el equipo directivo para que te dejen entrar**”* (ENT. TS 1. El resaltado es de quien suscribe).

“Y a veces no cae muy bien la visita en el hogar [...] Tienen la visión de que somos las que se llevan a los chicos, la que hace la denuncia, como si fuera una cuestión de control” (ENT. TS 3)

Se puede visualizar en todas las entrevistas el rol que ocupa el E.O.E y los directivos y la necesidad de tener una visión conjunta de lo que se trabaja y de abordar las problemáticas que surgen como institución:

“En general la situación por la que se hace una entrevista no depende únicamente del EOE en este caso. Porque están los intereses también de los directivos y del inspector en el caso de la escuela, y también el criterio que vos tenés con tu equipo de trabajo

[...]. *En mi criterio hay como una atribución que los casos de ausentismo son los que se resuelven con visita domiciliaria. Pero en realidad el ausentismo no es un problema en sí mismo, sino una manifestación. Es el caso que predomina y que además está como directamente atribuido al Trabajador Social y que también se atribuye a la visita domiciliaria, para saber qué pasa”* (ENT TS.2. El resaltado es de quien suscribe)

Por otro lado en cuanto a la relación que tienen los equipos de orientación escolar con los directivos, si bien cada equipo directivo es diferente llama la atención lo que se espera del/la trabajador/a social. Se puede ver que las situaciones de vulneración de derechos de los/as niños/as son manifestaciones de problemas estructurales de desigualdad social y que, en muchos casos, se espera que el/la trabajador/a social resuelva de manera inmediata o con un formalismo aparente, producto de la emergencia de los problemas que van surgiendo. Respecto de este punto se puede apreciar lo siguiente:

“En particular [...] en este caso el directivo tenía una expectativa, una representación del Trabajador Social, como profesional del control directamente. Y de disciplinamiento [...] Muchas veces esperaban que vos intervengas, en la emergencia les hagas como un bombero a apagar el fuego, a resolver [...] hay situaciones que son estructurales, que no te van a venir a hacer nada a vos porque también había mucho temor a la situación del directivo, el riesgo del directivo que no denuncio esta situación; que eso no va a pasar. [...] Entonces veías ese discurso de querer salir a denunciar o querer salir corriendo a resolver algo que en realidad era estructural, porque el narcotráfico, el consumo de drogas, la prostitución, todas esas problemáticas que aparecían en las familias de los chicos son problemáticas que no tienen una solución ni de un día para el otro, ni tampoco con una intervención de ningún organismo del estado se soluciona. Porque la realidad es que no hay ninguna política social que solucione de manera estructural” (ENT.2. El resaltado es de quien suscribe).

Con respecto al trato con los/as docentes, las entrevistadas suponen que cuesta que los/as mismos/as asuman cual es la tarea del Orientador/a Social (O.S) dentro del E.O.E. Se puede encontrar una visión maternalista y de beneficencia del Trabajador social, convocando al mismo para funciones que tienen que ver con el cuidado, la higiene de los/as niños/as:

“Sí, el ausentismo directamente me lo transmitían a mí y también cuestiones de higiene de los/as niños/as, lo tenían naturalizado [...] estaba siempre el caso de cinco chicos (por ahí me voy un poco de tema, pero...) eran como cinco o seis hermanitos que los padres cartoneaban, y ellos también y siempre venían en condiciones de higiene.... no solo de la ropa, sino que tenían mucho olor y generaban rechazo hasta en los compañeros. Entonces nosotros veníamos trabajando el tema del no discriminar, de no insultar al otro, porque es distinto a mí, porque es físicamente distinto porque tiene olor, por lo que sea” (ENT.2. El resaltado es de quien suscribe).

“Me ven como la que voy a buscar a los chicos [...] yo tengo un cuaderno donde ahí me van anotando todo.[...] temáticas sociales, familiares. Por ejemplo cuestiones de violencia que se detectan; ellas recurren al equipo y después cada una hace lo que tiene que hacer” (ENT.3. El resaltado es de quien suscribe).

IV.2 Los significados que le otorgan las Familias a la intervención del Trabajador/a Social

Los significados que le otorgan las familias a la intervención de los/as trabajadores sociales varían según la experiencia personal de cada caso. Se observa que, a pesar de que hay intervenciones que tienden a la emancipación, todavía hay arraigadas prácticas de control y disciplinamiento en las familias con las que se trabaja. En los siguientes relatos podemos observar algunas apreciaciones:

“Si va con las zapatillas rotas te llama, te manda una notita de porque va con las zapatillas rotas, si es que no tenes para comprarlo o lo que sea, si tiene piojos también, no te manda nota la maestra, te manda la asistente social. O si pega mucho ve qué problema hay en casa” (FAMILIA 1).

“Siempre me llamaron las trabajadoras sociales por mi familia, siempre que tuve problema me atendía una abogada, una psicóloga y una trabajadora social. Las trabajadoras sociales que me tocaron fueron buenísimas, la de la escuela me atendió re bien, una genia. Cuando me sacaron los nenes, ella me decía que para poder recuperar de vuelta los nenes, tenía que tener una casa con todas las condiciones, ir al psicólogo y siempre estaba ahí.” (FAMILIA 2. El resaltado es de quien suscribe)

En cuanto a las experiencias de las familias sobre los procesos de intervención se puede notar en las entrevistadas por un lado, una intromisión en su modo de vida sin poder entablar un vínculo con la misma, sin sentirse acompañada la familia en el proceso. Sin embargo en otro tipo de intervención, puede verse un compromiso en la acción y práctica del/ la trabajador/a social:

“Con la nena me paso de que la enviaron al psicólogo, pero yo no conseguía turno y me llamaban a la escuela para preguntarme pero yo les decía que me quedaba lejos salita de Newbery y que no podía sacar el turno. [...] Cuando me entrevistaron me preguntaron cuántos vivíamos en la casa y de que trabajaba yo, no con buenos tratos, sino preguntándome una cosa atrás de la otra” (FAMILIA 1).

“En esos 180 días que me sacaron a los nenes iban a ver como evolucionaba yo, y la asistente social, me dijo que me iba acompañar, una vez por semana la veía y yo tuve que conseguir un trabajo, una casa y la trabajadora social vino a ver cómo estaba la casa, yo ya estaba viviendo con mi pareja y tenía una habitación para mí y otra para los chicos. Así hasta que me dejaron ver a los nenes y los pude recuperar y la trabajadora social viene de vez en cuando a ver cómo están los nenes, como están conmigo, hablar con los nenes, ver como se adaptaban [...] cuando vino la asistente social vio como vivía yo, que tenía agua potable, gas natural y que tenía todo para tener a los nenes” (FAMILIA 2. El resaltado es de quien suscribe).

IV.3 Los significados que le otorgan los sujetos del ámbito educativo a la función del Trabajador Social

En este punto se visualizó que los/as entrevistados/as docentes vinculan al trabajador/a social a aquellas tareas que se relacionan con lo social y la vulneración de derechos. En este sentido, los sujetos del ámbito educativo abren un gran abanico de posibilidades de intervención, desde el ausentismo hasta violencia de género, analfabetismo, trámites de planes sociales, entre otros. Esto refleja un conocimiento del rol que tiene el/ la profesional en el E.O.E, a pesar que todavía se lo vincula a la beneficencia. En los siguientes párrafos podemos observar tales cuestiones:

*“Son absolutamente necesarios en la escuela para resolver un montón de cuestiones, tengo re buenas experiencias con el gabinete (...), son los que están atrás tuyo para darte una mano. También son fundamentales en la relación de la familia con la escuela, porque **guían a la familia, cuando hay problemáticas judiciales, psicológicas o enfermedades de los nenes.** Es como **la guía para la familia,** los guías en los pasos que tienen que seguir, las cosas que hay que hacer, a que instituciones se tienen que referir, a que hospital, tramites también han hecho. Hay casos de padres analfabetos donde también los ayudan en esas situaciones”* (DOCENTE 1. El resaltado es de quien suscribe).

“Desde mi rol docente acudo cuando hay una situación de vulnerabilidad social con un estudiante, puede ser por ausentismo, ausentismo alternado, cuando se vulnera algún derecho, por ejemplo, cuando el estudiante no tiene los elementos necesarios ehh, llámese útiles escolares, o como docente se observa alguna problemática en la cual la familia podría acompañar y entonces se recurre al Ts.” (DOCENTE 2. El resaltado es de quien suscribe).

En cuanto a los significados que le otorgan a la entrevista domiciliaria se pudo observar que los/as docentes están informados/as respecto del quehacer del Trabajador/a Social en el equipo, frente a la pregunta ¿bajo qué situaciones le parecen que ameritan a que un trabajador/a social realice una entrevista en domicilio? los/as entrevistado/as respondieron:

“En el caso de que uno se quiera comunicar con la familia y no respondan los teléfonos que tenes en la escuela, casos de violencia o accidentes con los chicos en la escuela, o también situaciones complicadas económicas de las familias donde se va a ver desde la escuela como dar una mano en esa casa, en esa familia” (DOCENTE 1).

“Bueno en casos de ausentismo, en casos de que se necesite tener más elementos de la realidad del estudiante fuera de la escuela, para saber cuál es su contexto, con quien vive, como es su entorno social, familiar” (DOCENTE 2).

Los testimonios dan cuenta de una mirada integral del trabajo del E.O.E en general y del Trabajador Social en particular. Se comprende que desde su lugar se puede trabajar de manera conjunta y se valora el trabajo que hace el equipo, considerándolo necesario para el desarrollo de los/as niños/as en edad de aprendizaje.

Los/as trabajadores sociales incorporan la entrevista domiciliaria como un instrumento fundamental dentro de su quehacer profesional. Se puede decir que el significado se lo dan en el marco de una intervención más general en donde utilizan y combinan otros instrumentos y planifican su estrategia con todo el equipo de orientación escolar y las familias dentro del ámbito educativo, remiten a la construcción de un instrumento que, si bien se encuentra asociado a la profesión, intenta realizarse en un marco de corresponsabilidad del E.O.E. Se advierte un trabajo colectivo donde las decisiones se toman a partir de la interdisciplina y las acciones tienden a ser planificadas previamente para lograr resultados favorables a una buena intervención.

La entrevista es llevada adelante por la Orientadora Social, quien busca el reconocimiento de la corresponsabilidad en todo el equipo y en los directivos de la escuela. La búsqueda del mismo produce tensiones dentro de las instituciones, dado que si bien nos encontramos frente a un cambio de paradigma, en las escuelas todavía hay resistencias y luchas de ideas respecto a cómo tiene que trabajar la institución y que rol cumplen los sujetos que la habitan.

En ese contexto los/as trabajadores de la educación se encuentran entramados en una cada vez más compleja realidad donde salen a la luz las contradicciones más elementales del capitalismo, como lo es la pobreza, el hambre, la pauperización y precarización de las relaciones laborales, entre otras. En el marco de la investigación surge como una preocupación las condiciones laborales de los/as profesionales, situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentran inmersos reafirman su condición de obrero/a en el ámbito educativo/a, donde el Estado no garantiza en muchos casos, la integridad física de los/as mismos/as a la hora de salir a la calle.

Dentro de la escuela, a su vez, los profesionales se encuentran con otros/as asalariados/as con los que conviven y se vinculan a partir de los roles asignados para cada uno/a.

En este sentido a la profesión se le otorga la capacidad de lidiar con esta realidad social, la necesidad de resolver las problemáticas más urgentes que presentan los/as niños/as y se le demanda una respuesta a veces inmediata. Esto tiene que ver con los significados históricos que se le otorgan a la profesión y con las practicas que realizan los/as mismos/as trabajadores sociales. Entonces se vuelve primordial introducirse en la vida cotidiana de los sujetos para poder generar una mejor intervención, conocer la vivienda,

el barrio, los referentes afectivos e integrantes de la familia y su manera de vincularse. Entender la realidad de manera dialéctica implica comprender a las familias de manera integral y trabajar de conjunto. Todo esto hace a la construcción de los significados de la entrevista domiciliaria tanto para los/as profesionales como para el resto de la comunidad educativa.

IV.4 Sobre la Feminización del Trabajo Social y la Entrevista domiciliaria.

En este punto se propone dar cuenta de la relación existente entre un elemento que está arraigado históricamente a la profesión y un instrumento específico de la misma, como lo es la entrevista domiciliaria.

En las entrevistas realizadas no se utilizó una pregunta puntual para describir tal relación, dado que no fue necesario explicitarlo de esa manera. Se pudo visualizar en el relato de los/las entrevistados/as elementos que dan cuenta de tal relación, si bien esto se expresa en la totalidad de la entrevista realizada, a continuación se destacan algunos testimonios:

“una situación de problemática familiar o de necesidad económica también. O por ejemplo si te traen útiles para donar, vienen y te lo dan a vos. Es como que ellos tienen en su cabeza que vos tenés que juntar algo para los pobres, [...] Había chicos que le armamos la mochila ahí, entonces nosotras íbamos juntando cosas y a veces es verdad que se necesita pero, no era que yo lo hacía; si mi compañera lo veía no me decía que le armara yo la mochila, lo hacía. Pero sí hay una representación de la que se encarga de eso es la Trabajadora Social” (ENT TS.2. El resaltado es de quien suscribe).

“Miro la vivienda, la forma en que viven, por ahí cuestiones vinculadas al orden y la organización familiar. Presto mucha atención no solo en la domiciliaria, sino también cuando las hago en la escuela, porque a veces tiendo a convocar a las familias. Y yo presto mucha atención en el vínculo que veo ahí, se percibe con mucha facilidad si es un vínculo amoroso, si es de agresión, desde la palabra hasta lo físico. Me fijo mucho también en lo gestual, no solamente en el discurso. Por ejemplo en cuestiones de

higiene básicas y de cuidado básico. De un niño o una niña en relación a su higiene, en relación por ahí de los cuidados de salud y demás que cuando eso lo ponés en dialogo con el contexto en el que vive es un claro reflejo” (ENT. TS 2).

De esta manera aparecen en los relatos elementos vinculados al rol histórico de las mujeres, respecto del cuidado, de la organización familiar, las tareas de higienes y de educación a las familias. Sin embargo se muestran como parte de las funciones del trabajador/a social, reafirmando de esta manera la construcción de la profesión en torno a estas tareas asignadas.

Se puede decir que, en cuanto a la feminización, es posible afirmar que la entrevista domiciliaria, por ser un instrumento que nace de las entrañas de la profesión, trae consigo elementos naturalizados de la misma. Toda intervención va estar marcada por estos elementos, lo que no implica algo negativo sino la necesidad de tener conciencia del origen de la profesión.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de la Investigación realizada, me fue posible extraer algunas conclusiones en relación a los objetivos propuestos. Los mismos, fueron puestos en cuestión, transformados y resignificados a lo largo de todo el proceso, entendiendo que el desarrollo del trabajo no se realiza de manera lineal y que las definiciones a priori no dan cuenta de la realidad en sus múltiples determinaciones.

Pude explorar sobre los instrumentos tácticos operativos de la profesión, conocerlos, evaluarlos e incluso problematizarlos de acuerdo a las diferentes concepciones teóricas existentes. En este sentido, puedo afirmar que los mismos, deben su presencia histórica a las tareas que encarnaron las mujeres en la sociedad patriarcal y capitalista. El desarrollo de las profesiones feminizadas fueron marcadas por la necesidad del capital en cada momento, siendo absolutamente necesaria la participación de las mujeres en todo el proceso. El crecimiento de las ciudades y de las urbes trajo consigo problemáticas que hicieron posible la profesionalización de carreras como el Trabajo Social, por lo que la entrevista domiciliaria se fue construyendo en cada intervención que se realizaba para paliar las condiciones de vida de la clase trabajadora.

Por otro lado también pude indagar respecto de los significados que los/as profesionales le otorgan a estos instrumentos en general y en particular a la entrevista domiciliaria. Esto me sirvió para comprender que nuestra profesión construye estos instrumentos de acuerdo a las necesidades y el contexto en el que se aplican, no hay verdades absolutas sino que hay experiencias, estudio y dedicación en el campo de trabajo.

En este sentido, uno de los objetivos que me propuse, era investigar sobre los significados que los sujetos con los que habitamos el ámbito educativo le otorgan a la labor del/la trabajador/a social en general y en particular a la entrevista domiciliaria. En este campo no solo se encuentran otros/as profesionales sino que también familias con las que se trabaja día a día. Descifrar, desandar esas experiencias me permitió conocer una realidad cruda que es necesario visibilizar. Por un lado, estamos en un contexto social desfavorable, donde la pobreza y la desigualdad crecen a pasos agigantados. La

escuela Pública se encuentra cada vez más bastardeada y quienes dedican su vida trabajando para ellas, no consiguen respuestas por parte del Estado a las demandas de necesidades básicas, ya sea de infraestructura, alimento para los comedores escolares o materiales de estudio.

Pero por otro lado, aunque parezca sorprendente, es necesario remarcar que la práctica de algunos/as profesionales sigue siendo de un paradigma de control, que debería estar superado a esta altura pero que sin embargo arraiga costumbres de un quehacer histórico de la profesión, funcional a un Estado que castiga en vez de comprender, que señala en vez resolver.

Respecto de la relación que entablan los/as trabajadores/as sociales con las familias, pude observar que es muy importante la generación de vínculos y el establecimiento de acuerdos de trabajo a partir de la restitución de derechos vulnerados y de lograr avanzar en acciones conjuntas que sean beneficiosas para las mismas.

A modo de conclusión es importante resaltar que si bien pude responder los objetivos propuestos, el resultado de la investigación da cuenta de frutos inesperados para mí. Al comienzo de la misma, cuando pensaba en la relación de la feminización con el quehacer profesional en general, pero en la entrevista domiciliaria en particular, me imaginaba un vínculo concreto en acciones que dieran cuenta de dicha relación. Es decir, que en la práctica de los/as trabajadores/as sociales, se hallaran modos de intervenir feminizados.

Sin embargo con el proceso de exploración, tanto de los instrumentos de la profesión, como su historia, fui dándome cuenta que la feminización no solo se expresa en tareas puntuales, sino que es una característica fundamental de la carrera, siendo que ya nace feminizada.

En ese sentido me es imposible pensar hoy otro tipo de trayecto profesional diferente al que tenemos, pero no por esto hay que inferir que estos sucesos se convierten en un elemento negativo, sino que es una potencialidad para seguir trabajando y reflexionando.

Las mujeres formamos parte de la historia aunque siempre se buscó invisibilizarnos, somos constructoras de conocimiento científico y aportamos a generar transformaciones que irrumpen con lo naturalmente instaurado.

En la actualidad se están multiplicando los debates acerca del lugar que ocupamos en la sociedad, nos encontramos frente a un momento trascendental y si hay de lo que estamos seguras es que no daremos ni un paso atrás.

Esta investigación estuvo orientada a reflexionar acerca de estos puntos, conocer y desnaturalizarlos para que la práctica sea cada más liberadora y sirva para transformar cada acto cotidiano, ampliar los horizontes y mirar más lejos, aportar un granito de arena hacia la emancipación de la clase trabajadora.

BIBLIOGRAFÍA

Abrate L, Germán, G, Juri, M, Sappia C. (2011) “La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía, Diálogos pedagógicos.”. Vol. 9, N°. 18, REVISTA WEB DIALNET. ISSN 1667-2003

Himm Adriana. (1998) “El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión educativa.” Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense. Tesis de maestría. Madrid.

Alayón, Norberto. (1980) “Hacia la historia del Trabajo social en la Argentina” CELATS. Lima, Perú.

Althusser, Louis. (1988) “Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan” Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

Ander-Egg, Ezequiel. (1995) Diccionario del Trabajo Social. Ediciones Lumen. Buenos Aires, Argentina.

Anzorena, Claudia. (2008) “Estado y división sexual del trabajo: las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral” Utopía y Praxis Latinoamericana vol. 13, núm. 41, abril-junio. ISSN: 1315-5216. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Azpeitia, María. (2003.) “Género e identidad profesional en los trabajadores sociales”. Cuadernos de Trabajo Social. p.16, 147-170. Universidad Complutense de Madrid. España.

..... (1998) “Mujer y Trabajo Social”. Editorial Serrano. II Congreso. Globalización y Trabajo Social. Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense. Madrid. España

Beauvoir, Simone. (1981.) “*El Segundo Sexo*, los hechos y los mitos” Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, Pierre. (1999) “La miseria del mundo”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

Butrón M. Collado I, Palma M. (2015). “Higienismo, prevención de la tuberculosis y surgimiento del Trabajo Social en Capital Federal (1920-1940)” Trabajo de Investigación Final para la Licenciatura de Trabajo Social. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina

Carballeda Juan Manuel. (2005) “Del desorden de los cuerpos a la fragmentación de la sociedad”. Tesis de Pos grado. Universidad Católica de Sao Paulo. San Pablo. Brasil

.....(2006) “El trabajo social desde una mirada histórica centrada en la intervención”. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.

.....(2013) “La intervención en lo Social como proceso. Editorial Espacio”. Buenos Aires, Argentina

Carbonell, Jaume. (1996), “Neoliberalismo. Estado, mercado y escuela”. En cuadernos de Pedagogía N° 253. Barcelona. España

Cavazos, Rodriguez Jose. (2013) “Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista”. Revista Presencia Universitaria. Año 3 No. 5. Enero-Junio. Universidad Autónoma de Nueva León. Mexico.

Di Liscia, María S. (2005).” Dentro y fuera del hogar. Mujeres, familias y medicalización en Argentina, 1870-1940. Revista Signos Históricos núm. 13, enero-junio, pp. 94-119. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.

Duarte Hidalgo, Cory M. (2013) “Procesos de construcción del trabajo social en Chile. De historia, feminización, feminismos y ciencias”. Revista Eleuthera. Vol. 8, p253-270. 18p. Chile.

Engels Friedrich. (1884). “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado”. Editado por Fundación Federico Engels. ISBN: 978-84-96276-17-8. Madrid. España.

Falcon Ricardo. (1999). “Los trabajadores y el mundo del trabajo”. En Bonaudo, M. (directora), Nueva Historia Argentina, Tomo IV, Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852 – 1880). Edit. Sudamericana. Buenos Aires, Argentina.

FALEIROS, Vicente de Paula. (1985) “Saber Profesional e poder institucional”. Ed. Cortez. Sao Paulo. Brasil.

Fals Borda, O. (1994). “El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis”. Tercer Mundo Editores. México

Federeci Silvia. (2010) “El caliban y la bruja Mujeres, cuerpo y acumulación originaria” Editorial Tinta Limón. Buenos Aires, Argentina.

.....(2013) “Revolución en punto cero Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas”. Buenos Aires Tinta Limón.

Follari Bassi, Javier (2014). “Cuali/Cuanti: La distinción paleozoica.” Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(2), Art. 7.

Freire Paulo. (1970). “Pedagogía del oprimido”. Segunda Edición. Editorial Siglo XXI. México.

.....(1993) “ Pedagogía de la Esperanza”. Editorial Siglo XXI. Bs. As

Gavrila Canela (2014). “Visitadoras de Higiene y de Servicio Social en la génesis del Trabajo Social. Una reflexión sobre la división sexual del trabajo”. Tesina de maestría en trabajo social sobre “La división sexual del trabajo en la génesis disciplinar del trabajo social 1922- 1938. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Buenos Aires.

Gauna Nicolas. (2016). “Análisis acerca de las directrices curriculares que componen el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social. Estudio exploratorio sobre la formación universitaria de los trabajadores sociales de la UNMDP”. Tesis de grado. Mar del Plata, Argentina.

Gianna Sergio. (2011). “Vida cotidiana y Trabajo Social: límites y posibilidades en la construcción de estrategias de intervención profesional”. Revista Cátedra Paralela. Vol n°8. Universidad Nacional de Rosario. Santa Fe, Argentina.

Gianna.S y Mallardi. (2016), “Transformaciones Familiares y Trabajo Social. Debates Contemporáneos y contribuciones analíticas”. Editorial Dinamis. La Plata, Buenos Aires.

González García, M. y Pérez Sedeño, E. (2002) Ciencia, Tecnología y Género. Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología, Sociedad e Innovación. Número 2 / Enero – Abril. En: [http:// www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm#3a](http://www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm#3a)

Graña, François. (2008) “El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género” Revista PRAXIS, 12, 77-86.

Grassi, Estela. (1989). “La mujer y la profesión de Asistente Social. El control de la vida cotidiana.” Editorial Hvmánitas. Buenos Aires, Argentina.

.....(1995) “Trabajo Social e Investigación. Una relación necesaria”. En: Perspectivas. Revista de Trabajo Social. Universidad Blas Cañas. Santiago de Chile.

Harding, Sandra. (1986). “Ciencia y Feminismo”. Morata, 5ª ed. 1996. Madrid, España.

Iamamoto, Marilda V. (1997) “Servicio Social y División del Trabajo”. Cortez Editora, São Paulo. Brasil

Kadushin, Alfred. (1983). “La entrevista en el trabajo social”. Editorial Extemporáneo. México.

Kolontái Aleksandra. (1921). “La mujer en el desarrollo Social”. Biblioteca Lluita Comunista. Edición castellano. Editorial Guadarrama. Barcelona, España.

Klimovsky, G Hidalgo, C. (2001). “La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales”. 3ra edición. A-Z editora. S.A. Buenos Aires. Argentina.

Leonard, David. (2001). “Tendencias en la educación superior en Inglaterra desde una perspectiva de género” en Zapata Martelo Emma, Vázquez García Verónica, Alberti Manzanares Pilar. “Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional”. Colegio de Posgraduados-MIAC-ANUIES: 111-133. México.

Lévi-Strauss, Claude. (1949). “Las estructuras elementales del parentesco”. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Lorente, Belen. (2004). “Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social”. En: Scripta Ethnological, año7vol XXVI. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires, Argentina.

Madrid Liliana. (2014). “La observación en la práctica profesional del trabajador social”. En: “Procesos de Intervención en Trabajo Social. Contribuciones al ejercicio profesional crítico” Colegio de Asistentes Sociales o trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. La plata, Argentina.

Mallardi, Manuel. (2014) (compilador). “Procesos de Intervención en Trabajo Social. Contribuciones al ejercicio profesional crítico” Colegio de Asistentes Sociales o trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. La plata, Argentina.

Marx, Karl. (1999). “Proceso de trabajo y proceso de valorización”. El Capital, Capítulo V. Editorial Siglo XXI, 23ª ed., Madrid. España

Montaño, Carlos. (2000) “La naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción.” Editora Cortez. Brasil.

Mantovani Juan (1961) “Pedagogía argentina” Archivos de ciencias de la educación Nº 2 p. 21-29. Editorial Gioldi Americo. Buenos Aires, Argentina.

Murillo, Susana. (2002). “Alienismo y modelo correccional. La paradoja del Contrato social”, en Carlos Elbert: La criminología del siglo XXI en América Latina. Santa Fe, Argentina.

Narváez, Eleazar. (2006) “Una mirada a la escuela nueva” Revista Educere, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, pp. 629-636 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Netto, José Paulo. (2012) “Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y método en Marx”. Compilado por Marina Cappello y Carolina Mamblona. Productora del Boulevard. La Plata, Argentina.

Oliva, Andrea y Mallardi, Manuel. (2011).”Aportes tácticos operativos a los Procesos de intervención del trabajo social”. Colegio de Asistentes Social y trabajador Sociales de la Provincia de Buenos Aires. La plata, Argentina.

Oliva, Andrea. (2007). “Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en la Argentina”. Editorial Imago Mundi. Buenos Aires, Argentina.

Pan Montserrat Barba. (2018). “Definición de sexo, género y sexismo”. Revista digital About Español. España.

Parra, Gustavo. (2001). “Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino”. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.

Perez, Gomez, Angel. (2009). “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Comprender y transformar la enseñanza”. Editor Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, Argentina.

Ricardo Falcón. (1999). “Los trabajadores y el mundo del trabajo”. En Bonaudo, M. (directora), Nueva Historia Argentina, Tomo IV, Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852 – 1880. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina.

Rodríguez S, Berton J. (2010) “Cuidado Informal, un reto asumido por la Mujer. Ciencia y Enfermería”. Volumen XVI, N^a 2. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532010000200002>. Chile.

Samaja, Juan. (2005) “Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica”. 3^o edición, 6^o reimpresión. Editorial Eudeba. Buenos Aires, Argentina.

Sánchez Mario Castillo, Ronny Gamboa Araya. (2013). “La vinculación de la educación y género”. Revista indizada en REDALYC, SCIELO Volumen 13, N^o1. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca. Costa Rica.

Saviani Dermeval. (1983) “Las Teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. Revista argentina de educación Año 2 no. 3. Argentina.

Southwell, Miryam. (2007). “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales, en Anuario de Historia de la Educación”. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Editorial Prometeo. Buenos Aires, Argentina.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina. (1999) “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Eds.) Géneros Prófugos. Feminismo y educación (pp.189-223). Editorial Paidós Mexicana, S.A. México.

Tedesco Juan Carlos. (1984). “Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Tradicional en America latina. En R. Nassif, A. Rama y J.C Tedesco, El Sistema Educativo en América Latina”. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina.

Tomé, Amparo. (1999) “Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). En Carlos Lomas (Comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación” (pp. 171-197). Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España.

Valderrama Ponce, María José. (2006). “El cuidado, ¿una tarea de mujeres? Vasconia”. España

Valobra, Adriana. (2008). “Feminismo, sufragismo y mujeres en los partidos políticos en la Argentina de la primera mitad del siglo XX”. Editorial Amnis. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7382/pr.7382.pdf. Argentina

Zanotti Luis.J. (1972). “Etapas Históricas de la Política Educativa”. Editorial Eudeba. Buenos Aires, Argentina.

Fuentes Documentales

Cuadernos de Trabajo Social, 16, 147-170. 2003. Madrid. 1998.

Instituciones de la Sociedad de Beneficencia y Asistencia Social. Tomo 1. Catalogo Cronológico y por instituciones. Palabras de Bernardino Rivadavia en el DECRETO DE CREACION DE LA SOCIEDAD DE BENEFICENCIA. Durante los años 1823 al 1952. Archivo general de la Nación. Año. 1999.

La Voz de la mujer. Periódico comunista-anarquista, 1896-1897, (31/01/1896), Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997

Ley de Educación de la Prov de Bs As N°13688, su decreto n° 2299/11.

Ley de Ejercicio Profesional N° 27072.

Ley de Promoción Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061

Ministerio de Salud. Orientación y Normas Técnicas para el asistente social en salud. Santiago. 1993

Revista de Servicio Social del Museo Social Argentino, 1937:11

ANEXO 1

ENTREVISTA 1 TRABAJADORA SOCIAL DEL E.OE

¿Qué opinión tenés vos sobre la entrevista domiciliaria? ¿Podés describirme de que se trata la intervención?

La entrevista domiciliaria considero que es fundamental, porque a veces cuesta mucho que las familias vayan a la escuela; por diferentes circunstancias, pero también es importante poder contextualizar y ver en qué ámbito vive la familia, cuál es la situación real; porque una cosa es lo que puede salir en el discurso, lo que pueden compartir dentro de la escuela y otra cosa es cuando uno puede ser testigo de la realidad compleja y concreta que vive esa familia. *Mi experiencia, sobre todo en esta escuela, en la que no he estado podido hacer entrevistas domiciliarias en profundidad, ha sido hacer una visita a domiciliaria más breve, sobre todo por ausentismo.* A veces me encuentro con que no tengo el permiso de entrar a la casa, poder compartir una entrevista en profundidad, como marcando otras cuestiones. Por diferentes cosas, porque por ahí es una familia que no quiere que entres, por ahí por el tema que convoca y en otras oportunidades si me he encontrado con la apertura de poder conversar no solamente de la situación que está atravesando la familia en general, sino cual era mi objetivo particular, que por ahí era una cuestión más de ausentismo. A veces la entrevista domiciliaria. Está pensada por una cuestión estratégica; y a veces es importante poder llegar a la casa, sin embargo, hay algunas veces indicaciones de inspectores que nos han mandado que hagamos entrevistas domiciliarias en una casa cuando dentro de la institución educativa habíamos tenido una situación de violencia con la familia. Ahí también es necesario una posición del equipo de decir: "No, no voy a hacer una entrevista porque me expone físicamente". Entonces el equipo tiene que pensar estratégicamente a qué familias puede ir a hacerle una entrevista domiciliaria y a cuales no, porque de hecho gracias a esa decisión que tomo el equipo la situación de conflicto y de violencia se sucedió pero adentro de la escuela, donde vos podés marcar algunas cuestiones. O sea que haber hecho una entrevista domiciliaria nos hubiese expuesto a cualquier tipo de situación realmente grave.

¿Cuándo se hace una entrevista en domicilio? ¿Cómo preparás esa entrevista?

Generalmente, la entrevista se hace o porque la familia se ha convocado a la escuela varias veces y no viene. O porque ya se llegue a una situación extrema en la que hay que ir a la casa, porque la situación en sí amerite ir a la casa. Puede ser porque por ahí haya un niño que esta con un certificado médico no puede salir, o porque la familia no tiene accesibilidad para ir a la escuela, o sea, la escuela siempre tenemos disponibilidad para ir. Pero por ahí antes hay otras instancias. Y hay familias en las que ya es habitué que uno vaya a la casa, directamente, para convocarla o para tener una entrevista, no sé si en profundidad, pero una mínima entrevista. Siempre con un objetivo claro. Que puede llegar a ser, principalmente lo que nos sucede mucho, es el tema del ausentismo. O también pueden ser cuestiones que tienen que ver con la salud, que se hayan venido trabajando en la escuela y por ahí la familia no se presente y uno va en búsqueda de ver como seguimos trabajando, qué acciones fue haciendo la familia. Siempre el objetivo tiene que estar, para que uno va. Después uno se puede encontrar con que puede abordar otras cosas más allá del objetivo y a veces no. Por ahí a veces uno entra por el ausentismo y tenés posibilidad de trabajar otras cosas con la familia que van surgiendo en el momento. Y uno también ahí puede pensar convocar a la escuela o no, pero bueno la entrevista domiciliaria te da la riqueza de también poder conocer un poco más el contexto y la situación. Y si están todos los miembros de la familia, ves ahí un poco la relación. Pero en mi corta experiencia, se necesita de un vínculo y de que la familia conozca al equipo, o si uno va con el equipo directivo que haya una relación con el equipo directivo para que te dejen entrar. Lo cual es respetable también, porque es entendible que no cualquiera tiene porque entrar, por más que seamos de la escuela. Como para también sacar eso de que bueno somos nosotros, tenemos que entrar. Tener ese respeto.

Pero bueno, generalmente son por cuestiones puntuales. Y sobre todo porque me parece que sí es importante como trabajamos en comunidades tan complejas donde el tema del robo, el consumo y la violencia está muy a flor de piel, y también está muy a flor de piel con las instituciones educativas, porque hemos recibido violencia, es necesario saber a qué familias sí y a que familias no. En que familias uno puede jugar con esto de poder entrar y con qué familias uno tiene que tener una entrevista afuera de la casa y eso tiene que ver con el auto cuidado. Que está bueno que lo pongamos en práctica porque venimos de una formación que creemos que nos podemos llevar el mundo por delante. Que somos invencibles y no nos van a hacer nada y la verdad es que también en un punto somos víctimas como otros de esa violencia que aparece. Entonces está bueno hacer esas entrevistas, siempre acompañado de alguien, nunca el trabajador social solo, involucrar al EOE, involucrar al equipo directivo. Y a veces también suma, hay escuelas según si es municipal o provincial, tienen como diferentes lógicas, que algunas tienen permitido que el docente pueda salir al barrio, y en otras no. Pero a veces esas entrevistas domiciliarias están buenas cuando puede ser el

docente el que acompaña al Trabajador Social porque por ahí nosotros con nuestra formación tenemos una mirada mucho más abierta, pero los docentes u otros miembros del equipo no. Entonces cuando pueden ver el contexto, en qué situación de vulnerabilidad vive ese niño o esa niña, ahí cambia bastante la propia mirada del docente, la forma de intervenir, de entender a esa familia. Entonces bueno, la verdad es que es una herramienta súper útil que te reitero, por ahí por la situación en la que vivimos y demás uno va como definiendo donde sí y dónde no.

Cuando decís de ir acompañada a la visita domiciliaria ¿Vas en transporte público, en tu propio vehículo? ¿Cómo se facilita desde la institución poder realizar esa entrevista de manera segura?

Yo transporte personal no tengo, me manejo en el transporte público. Mi directora a veces, cuando le funciona el auto, vamos en auto. La orientadora educacional tiene auto y ella prefiere ir en el auto. La verdad que con mi directora y yo y la orientadora que ahora se fue, si teníamos que caminar, caminábamos. Así que en realidad depende, porque si es cerca podemos manejarnos caminando porque la directora conoce mucho el barrio, entonces podemos darnos ese permiso de caminar el barrio. Si no, no lo podríamos hacer. Como una de las integrantes del equipo tiene auto y lo pone, porque tampoco conoce mucho el barrio, es nueva y yo supongo que también hay cuestiones que no está acostumbrada a este tipo de intervenciones, prefiere mover en auto. Pero sino en colectivo, he tenido la disponibilidad de alguna docente que nos ha acercado hasta alguna institución. Como que por suerte uno siempre cuenta con que haya alguien que esté disponible, lo que implica un trabajito de hormiga. Yo he acudido hasta a la secretaria para que me lleve. He tenido equipos que no me querían acompañar teniendo auto, entonces, mis referentes eran la directora, que entonces tenía que organizar las visitas, me ponían la condición de ir juntas sí o sí. Entonces ahí se acude al secretario si tiene buena disposición, que no debería ser una cuestión de buenas voluntades. Me ha pasado de después de insistir mucho que algún preceptor me acompañe, pero bueno voy a esto, está muy instaurado en las escuelas que el que sale a la calle es el Trabajador Social. Y eso cuesta un montón desterrarlo, y cuesta también bastante involucrar a que otros acompañen a esto. No solamente por el cuidar a tu compañero, a tu par, sino también porque en realidad las intervenciones son en un marco de corresponsabilidad. Pero falta mucho, entonces a veces uno es como que va haciendo un trabajo muy fino con cada uno de los integrantes de la escuela. Yo el otro día le pedí a un maestro de inclusión, sabiendo claramente que no le corresponde, que no tiene porqué. Pero él me acompañó, sino yo no podía hacer esa entrevista. Porque, tengo esto como muy claro, y una postura muy firme, en que al barrio sola no salgo. Porque si uno hace eso permitís que eso ya se naturalice en la escuela, entonces bueno "ellas se manejan solas" y no, porque lo mismo, estamos en barrios sumamente complejos y necesitás de tiempo, que la comunidad te conozca

para que te reconozca en la calle. Y así y todo, hay docentes que viven en el barrio y les roban igual, pero bueno. Es esto de realmente pensar en que tenemos que acompañarnos. Así que bueno, disponibilidad hay. O sea tengo que contar con dinero de la cooperadora, también lo tengo. Para pagar un remise por ejemplo. Siempre he encontrado en cada escuela, referentes, ya sea del Equipo o no, dispuestos a acompañar.

Cuando estás en la entrevista, ¿Qué cosas son las que observás, o que cosas te llaman la atención? Hoy me decías esto de cuando están todos los integrantes de la familia... o quizás cuando se puede hacer una entrevista más en profundidad, o quizás cuando vas por primera vez, ¿Qué tendés a mirar, desde la mirada del Trabajador Social?

La vivienda, la forma en que viven, por ahí cuestiones vinculadas al orden y la organización familiar. Presto mucha atención no solo en la domiciliaria, sino también cuando las hago en la escuela, porque a veces tiendo a convocar a las familias. Y yo presto mucha atención en el vínculo que veo ahí, se percibe con mucha facilidad si es un vínculo amoroso, si es de agresión, desde la palabra hasta lo físico. Me fijo mucho también en lo gestual, no solamente en el discurso. Por ejemplo en cuestiones de higiene básicas y de cuidado básico. De un niño o una niña en relación a su higiene, en relación por ahí de los cuidados de salud y demás que cuando eso lo ponés en diálogo con el contexto en el que vive es un claro reflejo. Como que es una mirada un poco más grande, atendés a esto no, a cuestiones habitacionales, y a cuestiones vinculares si tenés la posibilidad de que haya varios referentes. Que te permiten justamente esto, poner en diálogo eso con lo que se observa o se detecta en la escuela. Pero igual en la escuela, cuando tengo la posibilidad que la familia se presenta también estoy atenta a estos detalles. Porque hacen a cuestiones que uno viene trabajando con ese niño o niña o con esa familia.

¿Qué les preguntas a las familias cuando vas? De acuerdo al tema ¿qué es lo que vas a indagar en función de ellos y en función de lo que ellos te digan? ¿Cómo trabajas el diálogo? Por ejemplo en un caso de ausentismo

Primero me presento, algo fundamental. Empiezo como a preguntar qué está pasando, cuáles son los motivos por los cuáles está faltando. Qué estuvo pasando en casa, la familia en sí. Por ahí, en función de lo que aparezca, tratar de pensar de qué forma podemos organizarnos y preveer la regularidad de la asistencia. Trabajo mucho en lo que tiene que ver con anticiparnos a que comience a faltar, entonces cuando aparece alguna situación que ya implica un desorden familiar que pueda acudir a la escuela a que veamos que está pasando y podamos ordenar eso o ver cómo se puede trabajar para no llegar al ausentismo. Porque muchas veces pasa eso. La familia se encuentra

desbordada, empieza a faltar el niño y no está como instaurado esto de decir "bueno no para, me sucedió una situación, pude en la escuela hablarlo y que me den una mano para ver cómo me ordeno". La verdad es que también, obviamente, pauto y planteo muy claramente cuestiones que tienen que ver con el porqué intervengo. Yo siempre aclaro, ya sea por teléfono o entrevistas en la casa o en la escuela el porqué de mi intervención. Entonces también dejo el encuadre de lo que tiene que ver con los derechos de los chicos, como este derecho que tienen los chicos a ir a la escuela y la responsabilidad de los adultos. Porque sino uno va por otras instancias. Más allá de que uno sepa el centro de protección no atiende por ausentismo. Pero si dejo el encuadre legal de porqué intervenimos, porqué vamos a hacer una entrevista domiciliaria y cuáles son los derechos de los chicos y las responsabilidades de los adultos. Eso para cualquier tema q uno trabaja con los chicos. Pero porque también considero que uno tiene que enmarcarlo desde la cuestión de los derechos de la infancia. Y después pueden ahí mismo plantear estrategias, posibilidades, por ahí eso muchas veces es la continuidad de una entrevista que tenemos que hacer en la escuela, porque por ahí determinada información que yo tengo que darle a la familia la tengo en la escuela. Que también está bueno generar eso, a mí me gusta mucho y la verdad que lo vengo trabajando y propicio que así sea que el equipo realmente sea un lugar de referencia para las familias, así por ahí no tenga justamente que ver con algo del chico que viene a la escuela, pero que sepa que la escuela es un lugar para venir a plantear cosa, que uno puede asesorar adonde, porque las familias se sienten muy en soledad. Que igual hacen también a la educación y lo que les atraviesa a los chicos lógicamente.

Otra cosa, uso mucho el humor, porque hay situaciones que son muy duras, uno acompaña todo ese relato. Hay familias que lógicamente se largan a llorar, comparten lo que está pasando, el dolor y demás. Entonces al menos desde mi rol yo acompaño esa situación y también en otras uso mucho el humor. Porque hay situaciones en familias donde tenés que generar ese quiebre porque vienen de otras experiencias, entonces esta posibilidad de empecemos de nuevo, generemos otra cosa. Y también porque está también este temor ya sea de cuando uno mantiene una entrevista o en la casa, esta cuestión del control.

¿Cómo reacciona la familia con esto del control?

Tenés como un abanico, tenés aquellas familias que por eso a mí me parece que es muy importante explicarles a las familias que hace uno en la escuela. Porque uno está interviniendo, porqué uno llama, porqué uno va, porqué uno cita. Porque tenés familias que entienden y te agradecen de que te comuniques de que vayas que los convoques a la escuela. Y tenés familias que por ahí son mucho más reticentes a acercarse que lo consideran como un control como una observación y te quieren mandar donde sea. La realidad es que uno como profesión en cualquiera de los ámbitos de los que trabajamos, salud o justicia o educación... está el control por debajo, está esa cuestión. Pero también uno puede trabajar desde otro lugar. Y sobre

todo esto explicando, necesitamos hablar porque está esto y porque la mirada está puesta sobre el niño. Y porque en realidad es un trabajo que hacemos en conjunto y porque estamos acá para acompañarte y transitarlo juntos. Uno puede a ese control ir amasándolo, para que no suene un control tan policial. Que no sea un control que juzgue tanto la familia o que crea que uno va a marcarle qué tiene que hacer y qué no. Por eso a mí me parece que es importante, marcar porque el equipo de orientación interviene, principalmente el rol del orientador social.

En cuanto a la relación con los directivos. ¿Cómo es esa relación? ¿Qué crees vos que esperan los directivos de la entrevista domiciliaria o de la intervención del trabajador social?

Los directivos también son como que hay que tejer esta relación. Hay instancias en las que uno necesita trabajar con el directivo como un equipo, definir acciones y plantear algunas cuestiones. Sobre todo porque nosotros estamos interviniendo todo el tiempo, o sea hacemos todo tipo de intervención de prevención y demás pero voy acá al problema ¿no? Cuando tenemos que hacer una denuncia, cuando hay algunas familias con determinadas complejidades, en donde si bien el EOE tiene como su propia estructura y puede decidir aparte lo que puede llegar a plantear el Equipo, la realidad es que lo ideal es que pueda llegar a haber ciertos acuerdos. En mi experiencia ya llevo 6 directivos distintos y con la mayoría pude tener un trabajo de acordar juntas, decidir juntas. Por ahí intervenciones en las que no he estado de acuerdo o ellos no han estado de acuerdo conmigo, porque se nota muy a la legua esto del rol que tiene cada uno, y sus formas de mirar la situación. Pero más allá de esas diferencias se puede llegar a consensos o acuerdos. Lo que espera el directivo, yo creo que en un punto puede ser lo mismo que esperan todos los docentes que el EOE, o según qué tema sea, el Trabajador Social resuelva. Lo cual resolver una situación, primero que no depende de nosotras; son situaciones que implican un trabajo en el tiempo. Si me parece que lo que esperan es que uno intervenga. Haga. Ya sea porque aparece una demanda en escuelas; aparece una urgencia, o una situación que requiere la pronta intervención porque la situación lo amerita y creo que espera es que uno esté activa en esto. Pero acompañando inclusivo, no como "toma este fardo y listo". Porque por ahí son situaciones en las que el directivo se pone a la par, del seguimiento de esa situación, de cómo va. ¿Qué puede llegar a esperar? que uno haga algo, resuelva algo, logre algo. Un avance mínimo, que intervenga en la situación que por ahí el equipo directivo demandó, demandó el docente, demandó la familia... También esperan estar informados de todo lo que pasa. Insisto en esto, las experiencias que yo he tenido me han permitido siempre, muchas cuestiones vinculadas a lo nuestro, poder trabajarlas con el equipo directivo. Lo cual eso para mí tiene un valor enorme y sé que otras colegas no tienen esa suerte. No sé si hay una diferencia entre lo que puede esperar un directivo de una entrevista o de una intervención cualquiera. El objetivo siempre está en lo mismo, que de eso resulte algo. Surge una situación x se mantiene una entrevista con la familia, bueno, de eso qué surge? cómo seguimos? qué plan de

acción se piensa? De esa intervención, que de algo se pueda seguir planificando. Insisto en esto, seguir siendo parte. Hay EOE que quizás por la institución en la que están tienen que trabajar de una forma más aislada y en bloque, como equipo, y hay equipos donde se da este puente con el equipo directivo. Yo te puedo hablar de este tipo de relación, porque no tuve nunca que trabajar en bloque pensando a y el equipo directivo b. Podemos tener diferencias y a veces también la realidad es que es complejo cuando hay equipos directivos que tienen mucho autoritarismo; que también me ha pasado. Y yo en lo personal, soy una persona que no me gusta confrontar, no me gusta pelear, pero que he tenido que plantear cuando no compartimos y se me nota. Entonces hay situaciones en las que uno también, no es que cede pero si tenés que ir "tranzando", "negociando" y en definitiva es el superior de la escuela, más allá de que uno puede como siempre acudir a su inspector. Nunca me pasó, pero tengo colegas que sí, que en determinadas situaciones han necesitado del inspector para que intervenga porque con el equipo directivo no se podía acordar nada. Nosotros más allá de que respondemos a nuestro equipo directivo tenemos esta pata de tener otro inspector que puede también ser intermediario. Nunca lo necesité, pero está-

Pensás que tiene que ver con la visión que tiene el resto de la comunidad educativa del Trabajador Social en esto de que tiene que ir y resolver?

Yo veo que está como muy instaurado. No solo del Trabajador Social, sino del equipo. Yo lo que veo es que está como muy instaurado que ya sea por una cuestión de ausentismo, o por una situación de conflicto en el aula, lo que sea, porque para todo somos llamados y más en primaria. Yo observo que es eso, que el equipo tiene que resolver.

Me decías también que con los docentes se da una relación similar, y te quería preguntar cómo es la relación con los docentes.

En los docentes yo entiendo que también vienen como impregnados en las experiencias previas, según con que equipo hayan tenido que trabajar, tienen una mirada sobre lo que hace el equipo. Cuando con el equipo no se hace nada, o se puede trabajar eso tiene que ver con los equipos que fueron pasando por cada institución. Insisto en esto, tienen una mirada, algunos, de que también se tiene que resolver; tienen mucha demanda para con el equipo, ya sea en lo pedagógico, en lo social o lo que fuese. He tenido la experiencia de que haya un reconocimiento hacia lo que es el equipo más allá de que aparezca estos discursos "no hacen nada" o lo que fuese, más allá de eso, o de las excusas que pueden aparecer. Me he encontrado con docentes que reconocen el trabajo, que entienden que uno está para trabajar con ellos, que trabajamos conjuntamente por los niños y las niñas, pero eso también depende de un trabajo de hormiga. Porque por ahí es muy diferente lo que me he encontrado al iniciar el año y el trabajo con los docentes a lo que he logrado cuando finalizamos el año. Como que la percepción de lo que podés hacer en la escuela cambia, el para qué estás cambia. Desde que trabajamos conjuntamente cambia. Y también tiene que ver por ejemplo, en el tema del ausentismo; con el trabajo previo, el decir "antes de

pasármelo a mí, hiciste esto, esto y esto?" que es lo que legalmente le corresponde. Ahí es como que también estás trabajando indirectamente con la responsabilidad que tiene el docente, de intervenir antes de pasármelo, o de ir manteniéndome al tanto de lo que va pasando. Algo que hago mucho con los docentes es reservar mucho la información de lo que sale de las familias. Pero si hay algo puntual que el docente tiene que saber, porque hace a lo pedagógico, se lo socializo, porque corresponde a su rol. Y también si voy a citar a alguna familia de su grado, ya sea porque me la haya derivado o no también lo mantengo al tanto, y eso hace la diferencia, porque se sienten parte. Porque ellos quieren saber sobre sus alumnos, porque son sus alumnos. Ahí indirectamente vas construyendo, algo con el otro de que lo tenés en cuenta. Porque yo lo necesito como trabajadora social, necesito la referencia de ellos. Porque conocen a la comunidad, porque conocen al niño, que realmente vean que es un trabajo conjunto. Entonces siempre va a haber discursos, como también hay discursos hacia los docentes de "este no hace nada". Hay discursos de todos. Pero lo que sí veo que los docentes reconocen que para algo está el equipo en la escuela. Pero más allá que consideren o esperen que la situaciones se resuelvan.

¿Hay vinculación con otras instituciones?

Ha sido muy buena mi vinculación con otras instituciones. Me ha pasado de trabajar en barrios en los que yo había hecho mi práctica de supervisión, en un centro de salud, donde ya conocía el barrio, ya había trabajado en la red, a su vez yo vivía en ese barrio, me ha pasado de estar en el jardín 1 y en la municipal 8, que era el barrio donde yo ya lo tenía trabajado. Trabajado porque viví y trabajado porque también conocía las instituciones. Entonces fue muy fácil. Tenía los referentes. He participado de las redes y eso también está buenísimo, porque te permite conocer al otro, que te conozcan y poder pensar acciones conjuntas. Cuando me fui a otros barrios en los que estoy ahora, se han presentado dificultades para que de forma sistemática yo pueda participar de las redes. Primero por lo que implican las redes, de que no todas se sostienen en el tiempo, ni con la participación de todos los actores. Más allá de eso, de la participación concreta en las reuniones de red si he podido, hacer una red desde la escuela. También gracias a los referentes de la escuela, como la directora, y alguien del equipo que hacía varios años que estaba me pudo contactar con otras personas del barrio. Entonces ahí pude como ir extendiéndome. No solamente en lo que es el barrio sino también a los diferentes profesionales que por ahí atienden a los chicos y que en realidad no son del barrio. Entonces pude ir construyendo esa red. Con determinados actores uno intenta trabajar constantemente, por ejemplo con el centro de protección, es algo que tenés que construir todo el tiempo. Y me he encontrado también con instituciones de mucha apertura para acompañarme como escuela, porque son referentes del barrio y trabajan en el barrio hace mucho tiempo, trabajadoras sociales, con mucha predisposición a acompañar, a orientar, a dar información, a lo que sea. Lo cual es para nosotras que estamos como recién arrancando, que también es una profesión donde uno está mucho en soledad es encontrarte con colegas o con

profesionales dispuestos a trabajar en conjunto para mí tiene un valor enorme. He tenido profesionales de salud que se han acercado a la escuela a tener una entrevista, o yo poder acercarme con el equipo para tener una reunión por algún chico. Mucho por internet, como intercambio de informes. He tenido una disposición. En el campo de salud es un poco más complejo para que haya esta ida y vuelta, pero tiene que ver con lo que uno puede ir construyendo. Como todo, siempre va a haber profesionales más dispuestos a un trabajo conjunto, como no. Siempre hay un referente que te permite ir conociendo quienes están en el barrio trabajando. En mi experiencia más allá de que por ahí no participe por cuestiones de tiempo concretamente en las redes, si he podido articular con las instituciones, ya sean del barrio o no.

¿Han podido recurrir a programas para resolver alguna determinada situación de vulnerabilidad?

Ya desde el año pasado estuve trabajando en la 8 con gente del Unzué, con el equipo que trabaja con el tema de los derechos de los niños. Cuando he planteado para hacer alguna actividad dentro de la escuela o por fuera con algún programa he tenido disposición para hacerlo y concretarlo. Ya sea para ir a alguna institución para hacer una visita, ya sea para que una institución venga a la escuela a hacer alguna actividad. Para que por ahí hagamos algo en conjunto que implicaba ir y venir. Por alguna situación específica, algún tema de abuso por ejemplo, que necesitamos también algunas orientaciones para intervenir, también he contado con referentes. En ese sentido, no quiero que suene todo color de rosa, porque no es nada color de rosa. Al contrario, pero cuando he tenido la necesidad de poder articular he tenido la posibilidad de hacerlo.

Como trabajador social, por lo que me decís, te tenés que mover mucho vos, ¿No? No es que bajan todos los recursos.

No, para nada. Es más una cuestión de voluntad de trabajar. En la escuela por ejemplo tenemos un proyecto institucional de trabajar con segundo ciclo el grooming. Más allá de lo que trabajen los docentes hay un programa de la muni que trabaja el tema, y los contacte para que vengan y nadie lo pidió. Hay que estar muy atento a las necesidades que aparecen en la escuela que observás porque no siempre los docentes te dicen "che se podría hacer tal cosa". O también lo que va surgiendo, y te vas enterando por los mismos colegas. No hay nada que vaya a venir. Más en provincia, la muni tiene algunas cuestiones vinculadas por ejemplo a lo que tiene que ver con salud, que trabaja con algunos programas que van a hacer controles a las escuelas. Vos ahí ya tenés un dispositivo pensado y programado y en función de ahí uno continúa trabajando. Pero en provincia yo me estoy encontrando con que no hay dispositivos que estén así bajados, sino que requieren justamente estar muy atento y ver que se puede gestionar para que vaya a la escuela. En relación a salud por ahí me estoy encontrando con la dificultad de que no haya ningún dispositivo que pueda ir a la escuela a hacer un control o intenté articular con ACERCAR a ver si iba a alguna escuela y me encontré con que no. Pero por ejemplo en mi escuela ahora trabajan los sábados

en un programa que se llaman patios abiertos y una de las chicas que está en la coordinación si logro organizar una actividad con la gente de la universidad, entonces apenas me comentó, ya está. En la escuela lo trabajamos. Recurso que hay, recurso que tratamos que se aproveche lo más que se pueda. Pero sí, implica mucho de la búsqueda y también yo siempre sostengo que hay un montón de cosas y no hay nada. Y a veces hay un montón de información circulando que no sé porque no llega. Hay muchos recursos, a veces, que te lo perdés en el camino. Esto también tiene que ver con la construcción que uno puede hacer como colectivo profesional de redes, de compartir información, socializar que hay. Es importante, porque te encontrás mucho en soledad, sin saber qué hacer. Y para la escuela es re importante tener programas o gente de afuera que también pueda venir. Porque a veces parece tonto, por ahí la gente puede llegar a pensar bueno pero como no les da el tiempo, pero realmente no te da el tiempo. Y a veces necesitas pensar con un otro, o q un otro te ayude a organizar cosas o que un otro pueda aportar cosas que uno ya viene trabajando, o que sea el disparador para continuar trabajando otras cosas. Yo me encontré con gente del barrio que ya venía trabajando, por ejemplo la gente de desarrollo social estuvo trabajando el año pasado en el barrio, con nuestra escuela entonces este año directamente ellas volvieron a preguntar si queríamos que vuelvan. Uno también va generando con otros lugares los vínculos.

En cuanto a presupuesto para todo lo que nombrás, el día de hoy, ¿hay algo?

Todo lo que te estuve hablando es gratuito. A veces te encontrás con que decís a los chicos los tengo que sacar, tenés la variable del transporte y que yo no sé de esta escuela cuanto puede llegar a afrontarlo, ni tampoco las familias. El mayor impedimento con el que contás por ahí es asegurar el transporte para que los chicos puedan salir de la escuela de manera gratuita. Tenés todo este abanico, familia que por ahí contás, cooperadora con la que por ahí contás, pero después todo lo que estoy compartiendo o con quien uno articula son todos programas de la municipalidad o de provincia. Lo único que va a bajar ahora de provincia es lo de bajar la identidad, que es para que los chicos tengan todos el documento. Eso es gratuito pero las familias hay que hacerlas llegar, para que lleguen a ese lugar se contará con el transporte que tienen ellas o con lo que la cooperadora pueda afrontar. Eso también es todo un trabajo que hay que hacer. Yo desconozco si la escuela cuenta con recursos económicos aparte de la cooperadora, eso es algo que lo maneja la directora con la secretaria, no es que a mí me dicen toma este dinero para hacer tal cosa. Por suerte en esta escuela, como en las que vengo son escuelas en las que siempre contamos con recursos materiales. Pero también sé de colegas donde las hojas se las tienen que llevar ellas, la computadora tienen que llevar la personal. Cubrir lo económico en todos los sentidos. Hay muchas situaciones, cada escuela tiene su particularidad también. Los programas con los que siempre he articulado son siempre programas del Estado, la realidad es que nunca, al menos yo, por ahí las docentes si lo han hecho con algo que

sea privado, donde la familia tenga que pagar algo. Yo no. Siempre busque recursos que sean gratuitos. Así se ha dado también y también si conocés a la comunidad si sabés quien puede afrontarlo y quien no también la escuela tiene que probar de ayudar a los que no pueden. Está esto de decir "bueno quién se lo puede pagar", quienes están acostumbrados a no afrontar nada, ni siquiera una familia que diga "estoy acostumbrada a que todo me lo den", porque también está. El asistencialismo puro la verdad es que también está. En lo personal siempre he articulado con programas gratuitos. Por ahí hay docentes que en otras instituciones si hay organizado actividades que impliquen un mínimo de dinero.

ENTREVISTA DOCENTE 2 ESCUELA PRIMARIA

¿Qué espera de un trabajador/a social en el E.O.E?

Se espera que sea una compañera que participe activamente y se comprometa desde su rol con los proyectos institucionales, dentro como con otras instituciones fuera de la escuela.

¿Cuándo acude usted a un trabajador social y porque?

Desde mi rol docente acudo cuando hay una situación de vulnerabilidad social con un estudiante, puede ser por ausentismo, ausentismo alternado, cuando se vulnera algún derecho, por ejemplo, cuando el estudiante no tiene los elementos necesarios ehh, llámese útiles escolares, o como docente se observa alguna problemática en la cual la familia podría acompañar y entonces se recurre al Ts.

¿Bajo qué situaciones le parecen que ameritan a que un trabajador/a social realice una entrevista en domicilio?

Bueno en casos de ausentismo, en casos de que se necesite tener más elementos de la realidad del estudiante fuera de la escuela, para saber cuál es su contexto, con quien vive, como es su entorno social, familiar.

¿Qué relación hay entre el trabajador social y los docentes?

En general es una relación estrecha por lo menos desde el conocerse, en su gran mayoría los docentes recurrimos al equipo por múltiples situaciones de dificultades en el aprendizaje o como decía antes con respecto al ausentismo. Después hay cuestiones de carácter vincular que tienen que ver con el tramado institucional que es particular de cada institución y también tiene que ver con la mirada que hay sobre el funcionamiento de las instituciones como la escuela.