

2012

La intervención del orientador social con víctimas de violencia familiar en dos escuelas de la ciudad de Mar del Plata : análisis de dos casos, año 2008

Comparada, Julia

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/446>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



UNIVERSIDAD NACIONAL de MAR DEL PLATA
Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social
Licenciatura en Servicio Social

SS
Inv. 4057

TRABAJO FINAL

***Trabajo Social y Violencia Familiar desde
el ámbito educativo.***



***“La intervención del Orientador Social con
Victimas de Violencia Familiar
en dos escuelas de la ciudad de Mar del Plata.
Análisis de dos casos.
Año 2008.”***

Biblioteca C.E.C.S. y S.S.	
Inventario	Signatura top
4057	
Ejemplar: /	
Universidad Nacional de Mar del Plata	

Directora: Lic. Echarri Alicia
Codirectora: Rampoldi Aguilar Romina
Estudiantes: Comparada Julia, Mat.: 7620/02
Iriart Luciana, Mat.: 7341/02

26 SEP 2012

Agradecimientos:

A nuestras familias, por el acompañamiento, la confianza y la contención que nos brindan siempre.....

A Lalo y Adolfo, por el apoyo y la fuerza que nos brindaron para cumplir este proyecto

A nuestras amigas, de la vida y de la facu, por estar siempre acompañándonos, tanto en los buenos como los malos momentos.

A nuestra Directora de Tesis, Alicia Echarri, por su compromiso, dedicación y apoyo en este periodo de trabajo.

A todos ellos, simplemente GRACIAS!!!

Índice

Introducción	3
Parte I: Marco Teórico Referencial	7
Capítulo I. El Trabajo Social: Desarrollo Histórico.....	8
Caso Social Individual Familiar: Orientación Psicosocial.....	15
La perspectiva de Redes.....	17
Capítulo II. La Institución Escolar.....	19
Cultura Organizacional.....	21
Desarrollo Histórico.....	23
Escuela y Trabajo Social.....	27
Problemáticas Relevantes.....	34
Capítulo III. Supervisión en Servicio Social.....	37
Capítulo IV. Familia, Niñez y Adolescencia.....	39
Desarrollo Histórico.....	39
Estructura Familiar.....	42
Niñez, Adolescencia y sus Derechos.....	44
Capítulo V. El Problema: Violencia Familiar.....	47
Etiología del Maltrato Infantil.....	50
Formas que adopta el Maltrato Infantil.....	53
Consecuencias del Maltrato Infantil.....	55
Parte II: Trabajo de Campo	58
Desarrollo de la Metodología de Trabajo.....	59
Encuadre Institucional.....	61
E. P. Municipal N° 8 “Rufino Inda”.....	61
Equipo de Orientación Escolar.....	66
E. P. Provincial N° 75 “Alberto Bruzzone”.....	72
Equipo de Orientación Escolar.....	80

Parte III: Análisis e Interpretación	84
Modalidad Operativa.....	86
Estudio de Casos.....	88
Metodología de Intervención para Caso Social – Individual.....	103
Descripción de los dos casos según Análisis de la Metodología de Trabajo seleccionada.....	107
Consideraciones Finales	118
Bibliografía	131
Anexo	137



Introducción

El presente trabajo se propone describir, analizar y sistematizar la Intervención Social (IS) en dos casos de Violencia Familiar (VF) en el ámbito educativo, realizada en el marco de la asignatura supervisión¹ de la carrera Licenciatura en Servicio Social, de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante el ciclo lectivo 2008.

La práctica supervisada se inscribe en el campo de educación y la IS fue realizada en Escuela Primaria (EP) Municipal N° 8 “Rufino Inda” y Escuela Primaria (EP) Provincial N° 75 “Alberto Bruzzone”, en la ciudad de Mar del Plata en el período comprendido entre Mayo y Diciembre del ya citado año.

La Supervisión en Servicio Social (SS) cumple con diferentes expectativas y necesidades: de aprendizaje de nuevos conocimientos a partir de la reflexión y sistematización de la práctica; de entrenamiento, de habilidades; de descubrimiento y desarrollo de aptitudes; de seguridad o desahogo; de racionalizar y administrar recursos (personales o institucionales).

Las alumnas que suscriben eligieron llevar adelante la práctica institucional supervisada en el campo educación, a partir de considerar que la educación es un derecho de todos los hombres, que brinda herramientas y conocimientos que posibilitan reflexionar sobre la realidad, tomar posición en la misma y elegir libre y reflexivamente las acciones a realizar en la vida cotidiana.

Sin embargo se debe considerar que la vida cotidiana de las familias y la dinámica de la institución educativa se encuentran condicionadas por el

¹ Objetivos de la asignatura Supervisión en Servicio Social, incluidos en el Plan de Trabajo del ciclo lectivo 2008:

- Que el alumno valore la supervisión como una práctica sistemática de enseñanza y formación permanente que contribuye a la construcción y apropiación del rol específico con compromiso ético – político.
- Que el alumno incorpore la supervisión como un proceso necesario para el ejercicio de una práctica consiente, competente, rigurosa en lo metodológico, abierta a la investigación y la actualización permanente y contextualizada histórica – culturalmente.
- Que el alumno realice una práctica supervisada del abordaje de la dimensión individual – familiar, con soporte suficiente para la confrontación, integración y desarrollo de sus conocimientos en el contexto de una realidad institucional, y la interpretación adecuada de la complejidad de los procesos que la condicionan.

contexto histórico, político, socio-económico y cultural, dando como resultado un campo en el que confluyen múltiples realidades y problemáticas sociales.

“(…) La problemática social irrumpe y se filtra permanentemente dentro de la escuela: la falta de trabajo, el hambre, el trabajo infantil, la violencia social y familiar, el deterioro en el medio ambiente, entran cotidianamente a las aulas de mano de los niños y sus padres (…)”²

Es de destacar que las instituciones educativas, en las que las alumnas han realizado su práctica supervisada, presentan como problemática recurrente la violencia familiar.

“(…) Lo real es que la violencia existe bajo diferentes formas: institucional, social y familiar (…)”³. Lo cierto es que muchas de las situaciones de violencia social, de las cuales la familia entera es víctima, se reproducen al interior de la misma.

Hablar de violencia permite colocar “(…) en el centro de atención de la problemática: la infancia, debido a que diversos procesos se interrelacionan para dar lugar a la producción y reproducción de relaciones interpersonales violentas que se instalan en la construcción de subjetividades, en familias que funcionan como escuelas de formación para futuras relaciones de obediencia y sometimiento (…). Los niños crecen así con una oscura conciencia de sus capacidades y sus derechos (…)”⁴. Una forma directa del ejercicio de la violencia contra la infancia es el maltrato infantil el cual se entiende como “(…) cualquier daño físico o psicológico, no accidental, contra un niño o niña menor de dieciocho años ocasionado por sus padres o cuidadores, que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de omisión o acción y

² Corrosa Norma; López, Edith y Monticelli, Juan Martín (2006). *El trabajo Social en el Área Educativa. Desafíos y Perspectivas*. Introducción. Pág. 14. Buenos Aires. Argentina. Espacio.

³ Bringiotti, María Inés (2000). *La Escuela ante los Niños Maltratados*. Introducción. Pág. 13. Bs. As. Argentina. Paidós.

⁴ Pauluzzi Lilitiana (2005). *Educación Sexual y Prevención de la Violencia*. Pág. 4- 5. Rosario. Argentina. Hipólita Ediciones, Programa editorial de RIMA – Red Informativa de Mujeres de Argentina

que amenazan el desarrollo normal tanto físico como psicológico del niño, niña o joven (...)”⁵.

“(...) La escuela, por el rol fundamental e indelegable que desempeña en la vida infantil, es el lugar privilegiado para promover la defensa y la vigencia de los derechos de la infancia, como así también para detectar su posible vulneración.

El papel de la escuela, en relación con la detección del maltrato infantil se considera fundamental, (...) ya que podría permitir un abordaje precoz que favoreciera una evolución de la situación y posibilitaría un trabajo que podría modificar la situación de maltrato (...)”⁶

Lo anteriormente expuesto, promueve la necesidad de un abordaje interdisciplinario desde el Equipo de Orientación Escolar, (EOE), para la transformación de estas situaciones problemáticas que se presentan al niño y/o adolescente dentro y fuera de la escuela. La familia posee un rol fundamental para realizar un trabajo de conjunto en pos de una transformación que favorezca la superación de las situaciones de violencia.

⁵ Averbuj, Gerardo; Bozzalla, Lucía; Marina, Mirta; Tarantino, Graciela; Zaritzky, Graciela (Compiladores) (2005) *Violencia y Escuela. Propuestas para Comprender y Actuar*. Cap. 14: “La Escuela frente al Maltrato a Niños en el Hogar”. Pág. 197. Buenos Aires. Argentina. Aique.

⁶ Op. Cit. 3. Pág. 5. Cap.: 4. “Los Cambios en la Familia en los Últimos Años y su Impacto en el Maltrato Infantil y en la Escuela”. Pág. 153.

The background of the page is an abstract design featuring several overlapping, curved bands of light blue and white, creating a sense of motion and depth. The bands are most prominent at the top and bottom of the page, framing the central text.

PARTE 1:
Marco Teórico Referencial

CAPITULO I: El Trabajo Social

Origen del Trabajo Social

Se inicia el proceso de profesionalización del Trabajo Social (TS) en EE.UU., según Travi B.⁷, en la última década del siglo XIX como consecuencia de la ruptura con las prácticas de caridad y beneficencia

Dicha autora, explica que la profesionalización permite que el TS se convierta en una práctica profesional con reconocimiento público y académico y en una nueva disciplina de las Ciencias Sociales.

Los puntos de ruptura a los que hace referencia Travi, B., se relacionan directamente con los fines últimos del TS, vinculados estos con el mejoramiento de las condiciones de vida. Estos fines deben contribuir al proceso de desarrollo y progreso social, deben permitir consolidar una sociedad democrática, libre, igualitaria y pacífica, con igualdad de oportunidades para todos y con plena participación de los sujetos involucrados.

A partir de la profesionalización, se abandona la concepción de que los problemas sociales y la pobreza son causa de las características personales, para pasar a una acepción de las personas como sujetos de derecho, activos, reflexivos, capaces de cambio y modificación de su entorno.

En relación a lo anteriormente expuesto, el TS renueva sus objetivos de intervención y los orienta hacia fines tales como: brindar apoyo, acompañamiento y ayudar a desarrollar las potencialidades de los individuos. La autora afirma, que como consecuencia de la crítica al paternalismo, las acciones moralizantes y el reconocimiento de las falencias en la formación de los voluntarios de las asociaciones de caridad, cobran auge las primeras escuelas de formación de TS

⁷ Travi, Bibiana (2006). *La Dimensión Técnico – Instrumental del Trabajo Social: Reflexiones y Propuestas acerca de la Entrevista, la Observación, el Registro y el Informe Social*. Cap.: 1 “Algunas Consideraciones acerca del Proceso de Profesionalización del Trabajo Social”. Pág. 34. Buenos Aires. Argentina. Espacio.

Trabajo Social y Acción del Estado

Se puede afirmar, tomando a Rozas Pagaza M⁸., que la emergencia del Estado moderno en la Argentina comienza a institucionalizarse con la Constitución de 1853. En dicha Constitución se establece organizar a la sociedad argentina para crear las condiciones del desarrollo capitalista.

El Estado argentino se ha transformado a lo largo de la historia y, a su vez, esto ha repercutido directamente en las formas que ha tomado la Intervención Profesional (IP)⁹ del TS para hacer frente a la Cuestión Social¹⁰, en cada periodo histórico, en dicho proceso de conformación y transformación:

- Estado Oligárquico y Liberal¹¹
- Estado de Bienestar¹²

⁸ Rozas Pagaza, Margarita (2001). La Intervención Profesional en relación con la Cuestión Social. El caso del Trabajo Social. Buenos Aires. Argentina. Espacio.

⁹ **Intervención Profesional:** La primer forma de Intervención Profesional es ideada por Mary Richmond. La Intervención Profesional no tiene entidad propia, en tanto ella esta atravesada por dimensiones que expresan su relación con los procesos socio – políticos de los sectores dominantes respecto a la direccionalidad que se le da a la Acción Social del Estado (...) La Intervención Profesional es un proceso que se genera en relación a la Cuestión Social y que dicha relación es pertinente para argumentar el carácter complejo y contradictorio de dicha Cuestión Social. Op. Cit. 8. Pág. 9.

¹⁰ **Cuestión Social:** La Cuestión Social se genera en la particularidad que adquiere la relación *capital – trabajo* como núcleo constitutivo de un proceso que se explicita en los modos de organización económica, social, cultural y política de una sociedad capitalista. (...) la Cuestión Social se expresa en un conjunto de desigualdades sociales que le imprimen a la sociedad un carácter de explotación de los sectores más desfavorecidos; asimismo refiere a las dificultades que el Estado tiene para interpretar y organizar las decisiones, respecto a la solución de los problemas sociales.(...) el horizonte de la sociedad caracterizada por la injusticia social, propio del sistema capitalista, canaliza la solución de dichos “problemas sociales” solamente en la medida que no afecte el funcionamiento del sistema; la institucionalidad del Estado debe resguardar dicho funcionamiento, expresando el “bien común”, este carácter contradictorio marca la complejidad de la Cuestión Social. Op. Cit. 8. Pág. 9.

¹¹ **Estado Oligárquico – Liberal:** (1880 – 1930) Los gobiernos que se suceden durante este periodo se caracterizan por la instauración de un régimen liberal en lo económico y conservador en lo político, de allí deriva el nombre de este modelo de Estado. La Cuestión Social durante este periodo se va perfilando con la aparición del “problema indígena”, la presencia masiva de inmigrantes y la aparición de la clase obrera, todo ello como consecuencia de la instauración del capitalismo. Op. Cit. 8. Pág. 9.

¹² **Estado de Bienestar:** (1943 hasta mediados de la década del 70’) Los tres pilares del Estado de Bienestar son la Seguridad Social, la Salud Pública y la Asistencia Social, en torno a estos pilares comienza a girar el reconocimiento de la existencia de los derechos sociales por parte del Estado hacia la población más allá del status laboral. Otra institución central de este modelo de Estado es el Pleno Empleo. También incluye el principio de Universalidad. El Modelo económico desarrollado es el Modelo Sustitutivo de Importaciones. La Cuestión Social de este periodo se debate en el binomio *marginación / integración*. La intervención profesional se ve amplia en su campo de acción como consecuencia del desarrollo de Políticas Sociales de

- Estado Neoliberal¹³

La acción de la Sociedad de Beneficencia¹⁴, creada en 1823, comienza a ser cuestionada por su ineficiencia, por el carácter paternalista y asistencial de sus acciones. Dicha forma de Acción Social, no basta para atender a las crecientes demandas de la población argentina. Entonces se considera necesario que las Ciencias Sociales se ocupen de la Cuestión Social surgiendo así las primeras escuelas de TS.

En relación a lo anterior, la asistencia social se presenta como un nuevo modelo de intervención del Estado, que tiende a constituirse en una Política Social que incorpora algunas prácticas (instituciones y leyes sobre Asistencia Social) y concepciones de la vieja beneficencia. Se hace necesario entonces modernizar y transformar las instituciones del Estado, la modernización lleva a:

* La ampliación de las instituciones y leyes sobre la Asistencia Social como Política Social del Estado;

* Uso de técnicas administrativas como “fichas sociales” y

* La Planificación en la distribución de los Recursos.

Para llevar adelante este trabajo se hace necesario personal especializado y capacitado. En el año 1924 surge el curso de “Visitadoras de

carácter Universalista; y se interviene en tareas de prevención y trabajo comunitario. Op. Cit. 8. Pág.9

¹³ **Estado Neoliberal:** (mediados de la década del 70). Surge a partir de la crisis capitalista como consecuencia de la crisis del petróleo en 1973. Las nuevas propuestas tienden a un Estado que da lugar al mercado para su reemplazo. El modelo de Estado necesita readecuarse y ajustarse estructuralmente. El ajuste estructural, es el mecanismo utilizado para transitar dicha crisis de acumulación capitalista. La Cuestión Social de este periodo debe ser analizada, a partir de las transformaciones que han sufrido la relación capital-trabajo y que se expresan como pobreza estructural, desocupación y subocupación, vulnerabilidad, exclusión y marginalidad social. La intervención profesional es de carácter asistencialista, técnico-liberal y técnico-asistencial, por medio de acciones de gerenciamiento y eficacia administrativa. Op. Cit. 8. Pág. 9

¹⁴ **Sociedad de Beneficencia:** Es la primera forma de Acción Social del Estado que marca una etapa de intervención estatal basada en la Beneficencia. Dicha intervención, es expresión de la preocupación de los sectores dominantes por regular los efectos destructivos que el proceso de urbanización e industrialización imprimen en la sociedad argentina. Durante la primera mitad del Siglo XIX, la Iglesia se encarga de la Beneficencia y durante la segunda mitad de dicho siglo a las “Damas de la Oligarquía” se les encomienda continuar con la Beneficencia. Op. Cit. 8. Pág. 9.

Higiene Social". Las primeras escuelas de TS, tienen una orientación *paramédica y jurídica*.

De Robertis, C., en su libro *"Metodología de la Intervención en Trabajo Social"*, hace mención a la creación de la primera escuela de SS "Alejandro del Río", en Chile en el año 1925, siguiendo hasta la década del sesenta.

Expresa, la autora, que el TS surge y se desarrolla como una profesión destinada a atender, orientar y socorrer a sectores sociales en situación de carencia, que recurren a las instituciones en busca de apoyo. No obstante, esta etapa del TS no logra alcanzar un grado aceptable de estructuración metodológica.

Cabe destacar que, lo anteriormente expuesto, según De Robertis C., es consecuencia directa de que los profesionales en las instituciones no actúan más allá de una interpretación de las necesidades de los asistidos, utilizan como matriz conceptual de respuesta, los límites que les son impuestos por las instituciones oficiales y empleadoras, y también por el de las políticas sociales existentes.

A fines de la década del 60, se encuentra un TS latinoamericano que ha integrado en su sistema de enseñanza, los tres niveles de intervención básica (Individual, grupo y comunidad).

Según Parra G., en su libro *"Nuevos Escenarios y Práctica Profesional. Una Mirada Crítica del Trabajo Social"*, las características del TS basadas en el pensamiento conservador y antimoderno, están presentes hasta la década del 60. En este momento la base teórica metodológica de la profesión entra en crisis iniciándose un movimiento denominado Reconceptualización.

Continúa el autor y refiere que como movimiento latinoamericano, tuvo una extensión diferencial en cada uno de los países del continente, tanto temporal como cualitativo, de acuerdo a las particulares estructuras y coyunturas sociales, políticas y económicas.

Para el caso argentino se ubica entre 1965 y 1976, e implica una renovación profesional, que busca nuevos insumos teóricos y prácticos.

Durante este movimiento, afirma Parra G., se realiza una intensa producción teórica sobre distintos aspectos del TS: la construcción de diversos modelos metodológicos, los fundamentos filosóficos de la profesión, el análisis de experiencias concretas, el papel de la investigación, el papel de la ideología, el rol del TS, las técnicas de intervención, el carácter científico de la profesión, la práctica profesional frente a determinadas problemáticas, etc. Todo lo cual contribuye al saber profesional y aporta a la reflexión conjunta de profesionales argentinos.

Y, aunque al interior de la Reconceptualización han existido heterogeneidad de posiciones teórico - ideológicas, y en casos antagónicas, y con gran predominio del eclecticismo, en todos los casos este proceso implica una ruptura con el modelo norteamericano o las formas colonizadoras del TS, constituyéndose en un proceso crucial en el desarrollo de la profesión en América Latina y en la búsqueda de una identidad profesional propia.

Parra G, refiere a que el golpe militar de 1976 y la instauración de la dictadura logran bloquear el proceso del movimiento y su potencialidad. Dichos procesos represivos significan la culminación de la Reconceptualización en Argentina

A partir de 1983, el TS argentino intenta retomar algunas discusiones y propuestas producidas durante el Movimiento de Reconceptualización. Y si bien el retorno de la democracia significa una revitalización y renovación del TS, no se ha podido alcanzar el dinamismo que se había logrado durante dicho movimiento. Esto se debe, por un lado, al impacto del proceso dictatorial y, por otro, el modelo neoliberal con sus políticas de ajuste, implementado en los países de capitalismo avanzado en la década de 1980 y en los países periféricos en la década de 1990, impacta sustancialmente en la dinámica social, económica y política y, obviamente, la propia dinámica de la profesión.

Tal como plantea Grassi, E. el "ajuste estructural", se orienta a reducir el gasto fiscal y aumentar su eficiencia y eficacia, lleva a que las políticas sociales sean orientadas por la privatización y la focalización. Así mismo, la transformación del Estado hacia un "Estado Mínimo" ha dado nuevo protagonismo a la sociedad civil y esto lleva, en muchos casos, a una nueva filantropía, la refilantropización de la asistencia ahora con características empresariales.

En la actualidad el marco legal, de la profesión, se encuentra en la "Ley 10.751 del Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires".¹⁵

En la citada ley se explicita que el TS esta basado en principios filosóficos e ideales éticos, humanísticos y democráticos. Y desde el quehacer profesional se considera al ser humano en su dimensión integral y, en consonancia, el profesional en TS debe asumir un compromiso activo acompañando a los cambios sociales que permiten dignificar la condición humana.

Así mismo, el Código de Ética hace referencia a que el TS debe realizar su IS, a través de una lectura crítica de la realidad y de una metodología sistematizada, y debe ayudar a impulsar el proceso transformador de las estructuras sociales, pronunciándose ante los hechos que lesionen la dignidad humana.

En este sentido, las normas éticas desempeñan un papel importante ya que sirven como marco de referencia en el sentir y en el actuar de los profesionales del TS

Entre las normas y valores éticos del TS se explicitan los Principios organizadores, en el Capítulo 1, y refieren a que:

- Todo ser humano posee un valor único;
- Toda persona humana tiene el derecho de realizarse plenamente;

¹⁵ Código de Ética. Colegio de Asistentes y/o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Tribunal de Disciplina.

- Toda sociedad debe funcionar con miras a proporcionar una mejor calidad de vida a la totalidad de sus miembros.

El TS profesional tiene como misión el compromiso con los demás y debe contribuir con su accionar a la plena vigencia de los Derechos Humanos. El TS debe pronunciarse ante los hechos que lesionen la dignidad humana y o derechos ciudadanos, también debe actuar con compromiso en su labor dentro de las competencias legales vigentes y debe trabajar de manera interdisciplinaria. También es deber del TS capacitarse permanentemente para mantener una actualizada lectura de la realidad en la que interviene.

Caso Social Individual Familiar desde la Orientación Psicosocial

“(…) El método de caso, es definido como proceso para ayudar al individuo a afrontar con eficacia sus problemas, mediante acciones psicosociales que operen cambios normativos en la conducta de equilibrio individual (…)”¹⁶.

A lo anteriormente expuesto Giberti E., permite agregar que el individuo no se encuentra aislado, pertenece a una organización familiar que se presenta como un entretreído de visiones, deseos, roles, en los que se establecen relaciones de intercambio, cooperación y conflicto. Caracterizar hoy a la familia exige reconocer la convivencia de una pluralidad de situaciones y formas familiares.

En la Intervención de TS con casos, toda investigación constituye un proceso psicosocial. Este proceso, cita Travi B., es una intervención activa, que introduce cambios y movimientos en las situaciones de la vida humana, y en consecuencia solo podremos comprenderlo si conocemos la naturaleza de la persona, la naturaleza del problema que plantea y la naturaleza del lugar en que se pueden hallar los medios de resolver el problema. Solo comprendiendo todos esos aspectos se puede considerar y analizar el proceso y su estructura dinámica. Durante el proceso hay fases recurrentes, de estudio, diagnóstico y tratamiento.

Hamilton, G. permite añadir que toda investigación tiene por objeto llegar a una mayor comprensión de la persona que tiene el problema y del problema en sí, con el fin de instituir el tratamiento efectivo. Las personas y los hechos significativos en la experiencia de vida del “cliente” y su sentir respecto a ellos, constituyen la unidad de atención.

El diagnóstico, es la comprensión del problema psicosocial que la persona nos plantea. La evaluación, es la comprensión del funcionamiento de la persona respecto a su problema, su capacidad, sus posibilidades y la utilización de los recursos, tanto internos como externos. La dirección del

¹⁶ Díaz, Jorge. (2006). *Historia del Trabajo Social*. México. Ludmen – Humanitas.

tratamiento debe ser determinada, en parte, por la preponderancia y mayor peso de los distintos factores que intervienen en una situación dada.

El propósito del proceso de resolución de problemas consiste en lograr que el sujeto que experimenta uno o más problemas se entregue a su elaboración y resolución. Sobre la base de esto, Perlman, H., plantea que este proceso debe comprender tres operaciones esenciales:

1. se debe averiguar y captar los hechos que constituyen el problema y se refiere a él, pueden corresponder a realidades objetivas, a reacciones subjetivas;

2. se debe reflexionar sobre estos hechos;

3. y finalmente, se debe también tomar una decisión o realizar una elección, que viene a ser el resultado final de este proceso, que esta apuntando como se dijo anteriormente a la resolución de un problema, es decir, examinar sus partes, atendiendo a la naturaleza y organización, a las relaciones existentes entre ellas y los medios con que se cuentan para resolverlo.

Se debe considerar al mismo tiempo las motivaciones y disposición que capacita al individuo para asociarse con mayor o menor esfuerzo y eficacia, con las personas y los medios para resolver el problema, a esto se lo denomina diagnostico de aplicación al cliente.

La Perspectiva de Redes

“Las redes responden a conexiones o articulaciones entre grupos y personas con un objetivo común que sirve de hilo conductor de tales relaciones, las cuales pueden ir desde relaciones familiares o de compadrazgo hasta movimientos sociales. El aspecto distintivo es la relación social que permite la formación de la trama (...).

(...) Las redes son la expresión más evidente de las relaciones sociales que construimos y en las que somos.”¹⁷

Morillo de Hidalgo,¹⁸ refiere a las redes como sistemas de relaciones entre actores, (instituciones o personas), que se relacionan y comunican con otras organizaciones o personas, con fines comunes. Dichos sistemas son abiertos y están en continuo cambio, a la vez que, potencian a sus integrantes y satisfacen sus necesidades y expectativas, también se reconocen y ponen en acción los recursos y fortalezas que ellos poseen para el logro de los fines planteados.

Según la Prof. Sanicola L.¹⁹, en la realidad social existen diversos tipos de redes: primaria, secundaria formales e informales y mixtas.

Las **redes primarias** se caracterizan por la reciprocidad y por las relaciones cara a cara. Están constituidas por conjuntos de individuos que se conocen entre si y están unidos por lazos de familia, amistad, trabajo, estudio, vecindad y ocio. Las relaciones que en ella se dan, están basadas en la reciprocidad mediata o inmediata y este intercambio esta siempre signado por la gratuidad. Los cambios en su localización temporal y geográfica, no les impide mantener su carácter significativo.

¹⁷Montero, Maritza (2001). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Cap. 6: “Las Redes Comunitarias”. Pág. 174 – 176 Buenos Aires. Argentina Paidós.

¹⁸Op. Cit. 17. Pág. 17. Cap. 6: “Las Redes Comunitarias”. Pág. 174-176.

¹⁹ Sanicola, Lía. (1996). *Redes Sociales y Menores en Riesgo*. Buenos Aires. Argentina. Lumen – Humanitas.

Las **redes secundarias informales** se constituyen a partir de las redes primarias, ante una necesidad compartida para cuya satisfacción organizan una ayuda o servicio. Estas redes se estructuran teniendo como eje la solidaridad de quienes la integran. Por ejemplo: un grupo de ayuda mutua no formalizado que usa como medio de intercambio la solidaridad, esto es la reciprocidad que se manifiesta en términos de responsabilidad colectiva.

Las **redes secundarias formales** se caracterizan por intercambios fundados en el derecho: están instituidas normativamente y estructuradas para desarrollar funciones específicas. Estos brindan prestaciones o servicios, e intervienen de acuerdo con las exigencias de los usuarios.

Las **redes mixtas** generalmente, son las que utilizan una combinación de medios de intercambio, como por ejemplo las escuelas privadas que, aunque actúan en la esfera de las prestaciones de derecho, las brindan en correspondencia de un pago.

Montero M., permite caracterizar a las redes como sistemas abiertos, horizontales y sin autoridad individual superior, esto significa que se estructuran de manera heterárquica, y son flexibles en su comportamiento social. Se caracterizan por ser dinámicas y tener fines propios que trascienden a los fines individuales de quienes las integran.

CAPITULO II: La Institución Escolar

Una institución, explican Corrosa, N., López E. y Monticelli, J. M., es parte de una estructura social y la reproduce, es concreta, histórica y compleja. Las instituciones son espacios en los que las personas desarrollan gran parte de su existencia. "(...) La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (...)"²⁰.

A lo anteriormente citado Berger, P., y Luckmann, T., agregan que las instituciones son producto de la construcción social.

Dichos sociólogos, afirman que toda acción se inicia ante el surgimiento de una necesidad, que se manifiesta como un problema que requiere una solución. Y en las sociedades, cuando surge un problema, son necesarias respuestas que den garantía de ser aceptadas por dichas sociedades.

Estas respuestas aceptadas y a las que los individuos recurren para dar solución a sus problemas son las instituciones. Las mismas permiten, a los sujetos, internalizar un patrón de soluciones que facilitan y permiten la conducción de los hombres en la sociedad en que viven. Los individuos internalizan, dichos patrones, en los procesos de socialización²¹ primaria y secundaria.

²⁰ Fernández, Lidia (1998). *El Análisis de lo Institucional en la Escuela. Un Aporte a la Formación Autogestionaria para el uso de los Enfoques Institucionales*. Buenos Aires. Barcelona. México. Paidós

²¹ **Socialización:** Se refiere a esos procesos mediante los cuales los recién llegados aprenden a participar eficazmente de los grupos sociales. Estos procesos no se desarrollan en forma lineal y mecánica, porque se entiende a la sociedad como un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización que se dan simultáneamente.

Socialización Primaria: Es un aprendizaje cognitivo y afectivo, con este proceso el niño se va a ir identificando con lo que los otros quieren que sea, y acepta los roles de los otros e incorpora que dichos roles se vinculan a ciertas normas y que las actitudes de los otros responden a estas normas. Cuando el niño entiende y retiene en su conciencia al otro generalizado como portador y trasmisor de normas, culmina su socialización primaria.

Socialización Secundaria: La sociedad a medida que se complejiza, requiere de una mayor especialización y diferenciación de roles acordes a la división del trabajo. El conocimiento específico que corresponde a estos roles se adquiere durante el proceso de socialización secundaria y estos conocimientos son transmitidos por "portadores que se definen institucionalmente". Los nuevos sub-mundos constituyen realidades parciales que necesitan el aprendizaje de códigos y símbolos específicos y que pueden establecer o no contradicciones con la realidad. Op. Cit. 2. Pág. 5. Cap. 1: "Lo Social en la Escuela". Pág. 31 - 32

“(…) La escuela, como institución, es un espacio público donde se da una interrelación grupal, un ámbito de socialización secundaria de la comunidad, un lugar donde se integran valores, sentimientos de pertenencia e identificaciones básicas (…)”²².

²² Op. Cit. 2. Pág. 5. Cap. 1: “Lo Social en la Escuela”. Pág. 34.

Cultura Organizacional de la Institución Educativa

Tomando a Corrosa, N., López, E. y Monticelli, J. M., en el caso de “la escuela”, el término “institución” refiere a un establecimiento que se propone concretar la función social de educar.

La creación de la escuela se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y permitir la continuidad del grupo social, más allá del aspecto biológico.

Los mismos autores, refieren que la escuela supone una organización, la cual se estructura generalmente, por la presencia de personal adulto y por un conjunto de niños y/o jóvenes, que al estar aislados del contexto social crean una trama de relaciones donde, estos últimos, adquieren los rasgos que la comunidad ha definido como valiosos.

La escuela, posee una dinámica y una cultura organizacional propia que se estructuran por medio de un conjunto de normas y significados, y también por el inter -juego que se sucede entre los sujetos concretos de una realidad concreta.

En este punto es pertinente explicitar que es una organización, por ser un término vinculado al de cultura organizacional. Al hablar de organización, se hace referencia a una construcción o reconstrucción social, con objetivos propios a los que se intenta llegar, de manera deliberada, por medio del trabajo de las personas que forman parte de la misma. Esto último, permite explicitar que toda organización posee intencionalidad.

Tomando a Etzioni, A., la organización tiene 3 características:

- La división del trabajo, como también del poder (existen jerarquías) y responsabilidad de las comunicaciones (quien comunica, cuando y donde).
- Presencia de uno o más centros de poder que determinan los objetivos, metas o fines, también las acciones que se utilizan para alcanzarlos.

- Sustitución de personas, teniendo en cuenta que la organización es artificial, si hay una persona es que existe un puesto de trabajo y si esta no cumple de manera adecuada su función se la reubica.

En función de lo anterior se puede afirmar que, la cultura organizacional es el conjunto de valores, creencias y normas que los integrantes de una organización tienen en común. Esta cultura ofrece formas definidas de pensamiento, sentimientos y reacción, que guían la toma de decisiones y otras actividades de sus miembros. Cumple varias funciones:

- Transmitir un sentimiento de identidad a los miembros de la organización
- Facilitar el compromiso.
- Reforzar la estabilidad del sistema social.
- Ofrecer premisas reconocidas y aceptadas para la toma de decisiones.

Los elementos culturales, incluyendo el diseño y el estilo de administración, transmite valores y filosofías, motivan al personal, socializan a sus miembros y facilitan la cohesión del grupo. Al igual que estos elementos, son innatos a toda organización: el poder y la autoridad. El poder, como la noción que implica la existencia de una clase de personas que detentan y ejercen un poder superior sobre otros. La autoridad alude a la acción de influir sobre el comportamiento de otros, sin necesitar hacer uso de la violencia, la amenaza o uso de la fuerza.

Desarrollo Histórico de la Educación en Argentina

“Los avances del Capitalismo imponen nuevas exigencias sociales, entre ellas, la necesidad de sistematizar y transmitir el saber acumulado. La escuela, (...), es una construcción y un producto de los Estados modernos en los que ocupaban un lugar central, las cuestiones relativas a la representación, la participación y la legitimación de un orden social más justo”²³

Al respecto Rozas Pagaza, M., en su libro: *“La Intervención Profesional en relación con la Cuestión Social”*, manifiesta que la emergencia del Estado moderno en Argentina comienza a institucionalizarse con la Constitución de 1853. En dicha Constitución se establece organizar la sociedad argentina para crear las condiciones del desarrollo capitalista

La escuela pública, surge como respuesta a una necesidad social expresada en un contrato que toma las particularidades del contexto histórico y político en que se sanciona la ley 1420. Dicha ley es pensada por la generación del ochenta, influida por ideas positivistas, las cuales impulsan a nivel de las instituciones educativas y las leyes laborales un pensamiento laico y liberal. Por ello, la importancia que adquiere la educación primaria, es en función de alfabetizar a una masa ignorante (de inmigrantes), que podría ser un obstáculo para el desarrollo del modelo agro – exportador

Los autores Corrosa, N., López, E., Monticelli, J. M, afirman que, la educación pública implementada desde 1884, con la ley 1420, logra uno de sus objetivos, que es la integración política y cultural. La diversidad cultural no representa un peligro o amenaza para la supervivencia de la unidad nacional, y esto se logra ignorando todo tipo de diferencias y diversidades. Así la escuela pública integra a los hijos de los habitantes de esta tierra y los hijos de la inmigración

El contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requiere una institución que:

²³ Op. Cit. 2. Pág. 5. Cap. 1: “Lo Social en la Escuela”. Pág. 35.

- Transmita valores y creencias que legitimen el derecho y el orden económico establecido;
- Transmita los saberes necesarios para el mundo del trabajo;
- Cree las condiciones para producir otros saberes, para el desarrollo y el progreso social.

Desde su organización, la escuela, es atravesada por un contrato paradójico. Por una parte, por el requerimiento de crear en lo político un orden social más justo, que se propone borrar diferencias sociales, a través de la formación de ciudadanos. Simultáneamente el nuevo orden requiere una distribución desigual de posiciones laborales y sociales

Entre 1946 y 1955, el peronismo lleva a cabo una importante transformación, cuyo rasgo esencial es vincular la educación con el trabajo. El Estado se hace cargo de la educación en un sentido amplio: se encarga de la educación de la mujer, los adultos, los más pobres, los obreros. Destituido del poder el gobierno peronista, comienza para la educación un proceso que Puiggrós A., señala como el momento, (1955), en que en la Argentina se empieza a dejar de educar. Aquellos sectores que se han visto favorecidos durante el gobierno peronista comienzan a ser expulsados del sistema educativo a través de mecanismos indirectos de discriminación, empobrecimiento, descalificación, etc.

En la década del 60 y 70 surgen diversas experiencias de educación popular y educación con adultos, influenciadas por el pensamiento y las ideas pedagógicas de Paulo Freire.

A partir del golpe militar de 1976, se desata una verdadera guerra a la educación pública que es asediada por tres flagelos: "la represión dictatorial, el desastre económico-social, y la política neoliberal". Estos factores producen la situación más grave vivida en cien años de la educación pública en la Argentina, echan abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentan los problemas endémicos como la deserción escolar y la repitencia.

A medida que la escuela deja de enseñar aumentan sus funciones asistenciales, crecen los comedores escolares para paliar el empobrecimiento acelerado de grandes sectores de la población. La respuesta oficial a la crisis en el sistema educativo es la sanción de la ley 24.195, más conocida como la Ley Federal de Educación o Ley General de Educación, la misma surge como consecuencia de la necesidad de realizar transformaciones profundas en el sistema educativo, para mejorar su calidad. Este cambio consiste, entre otras cosas en extender la obligatoriedad a diez años estructurados en diferentes niveles.

Dicha ley recibe críticas, antes de su implementación, entre las mismas se encuentra que: “modelos parecidos se aplican en otros países y fracasan; la aplicación del mismo modelo en otros países latinoamericanos lleva a pensar que la ley se fundamenta más en indicaciones y sugerencias de organismos económicos internacionales que en las necesidades y diagnóstico específico de nuestro sistema educativo; esta ley hace referencia a usuarios o clientes de la educación y no menciona a los ciudadanos con **derecho a la educación**; se pone el acento en la calidad educativa, la evaluación y la medición de los resultados, sin tener en cuenta las condiciones de trabajo, responsabilizándose al docente del fracaso del sistema educativo”.

Es de destacar que esta ley fracasa, y se visualiza en hechos palpables y visibles tales como: la retención escolar, la permanencia de los alumnos en el sistema sin importar en qué condiciones, se convierte en el objetivo central de la política educativa. Las estadísticas muestran una expansión cuantitativa de la matrícula, pero la tasa de escolarización en relación con la población total no crece y, las estrategias de retención se instrumentan a costa de los aprendizajes, cada vez más precarios.

También se observa que pese a lo establecido en el artículo 48 de la Ley Federal de Educación, donde se señala que el Estado provincial debe “garantizar la calidad de la formación mediante la evaluación permanente”, la cuestión de qué, cómo y cuánto aprenden los alumnos queda relegada en beneficio de la pura retención-contención.

En relación a lo expuesto, se visualiza que el polimodal no logra reemplazar a la escuela secundaria: la infinidad de currículas diferentes, desconectadas entre sí y vaciadas de contenido cultural y científico, tienen su resultado objetivo en los reiterados fracasos en el ingreso a las Universidades.

Ante el escenario anteriormente descrito desde el Estado nacional se evalúa nuevamente la transformación del sistema educativo quedando aprobada, el 14 de Diciembre de 2006, la ley 26.206 de Educación Nacional, que es publicada en el Boletín Oficial número 31.062, del 28 de diciembre de 2006.

La Ley Provincial de Educación N° 13.688, en el artículo N° 16 (Fines y Objetivos de la política educativa provincial) en su inciso **b.** refiere que se debe “asegurar la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro (4) años de la Educación Inicial, de todo el Nivel Primario y hasta la finalización del Nivel Secundario proveyendo, garantizando y supervisando instancias y condiciones institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos de todos los ámbitos de desarrollo de la educación”. A continuación cita en su inciso **c.** “Garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona incluyendo las abarcadas por el artículo 14° de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de jerarquía constitucional.

En relación al cumplimiento de los Derechos de los Niños/as y Adolescentes en su inciso **h.** refiere que se debe “Garantizar, en el ámbito educativo, la salvaguarda de los derechos de los niños y adolescentes establecidos en las Leyes Nacionales 23.849 y 26.061 y las Leyes Provinciales 13.298 y 13.634”.

Escuela y Trabajo Social

El 17 de enero de 1948, la Dirección General de Escuelas dicta el Decreto 1290/48 por el cual se forma una comisión integrada por miembros de ese organismo y del Ministerio de Salud y Asistencia Social, que proyectara la creación de un Instituto de Psicología Educativa con un Departamento de Orientación Profesional. La Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar, creada en el citado año, es el área de la cual dependen los TS que trabajan en escuelas públicas.

En 1949, al transformarse la Dirección General de Educación en Ministerio de Educación, se crea por Decreto N° 16.736 la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional, que se organiza en dos departamentos:

- Departamento de Psicología Educacional, dedicado a la investigación y asesoramiento docente.
- Departamento de Orientación Vocacional y/o Profesional.

En 1953, se incorpora el área de asistencia social y asesoría médica. Se crea el servicio social escolar prestado por la asistente social de la escuela. También se destacan asistentes educacionales. De esta manera la Dirección introduce por primera vez con asiento fijo, su personal especializado en la escuela primaria.

Las primeras circulares técnicas emanadas de la Dirección, señalan que el aporte del TS es el de **intervenir en el área socio – cultural y económica del alumno desde la perspectiva individual**. En esta primera etapa, la tarea específica asignada al denominado **visitador social** esta vinculada al relevamiento de la información familiar.

Luego del derrocamiento del gobierno peronista, en 1955, se interviene la Dirección de Psicología y luego se avala su funcionamiento, a partir de una reestructuración. Se aprueba así el primer reglamento interno, donde la Dirección recibe la denominación de: **Dirección de Psicología y Asistencia**

Social Escolar. Hasta 1956, se dedica casi exclusivamente a la orientación profesional, ampliando sus funciones hacia lo psicopedagógico.

Dentro de la estructura que se perfila a partir del reglamento de 1956, se mantienen las áreas originales, intensificándose en el área de asistencia social escolar la tarea de **coordinación** con servicios asistenciales hospitalarios, y de **investigación** con la reorganización del fichero central, y ampliación de la ficha y encuesta social.

Se reconoce como el momento de mayor auge de la Dirección de Psicología hacia mediados de la década del 60, siendo esta una etapa de desarrollo cuantitativo por el aumento y la extensión de los servicios, y cualitativo. En esta etapa la formación del personal se realiza en Universidades e Institutos Superiores, de estos egresan psicopedagogos y asistentes sociales, que si poseen título docente previamente, ingresan a la Dirección de Psicología. Los servicios, de este periodo, se caracterizan por **brindar asistencia directa al escolar**, siendo la función principal **generar acciones para erradicar el analfabetismo y la repitencia**. Lo social se consideraba como un problema individual, medible y encuestable.

Durante el período 1973/1976, se perfila una tarea vinculada con la comunidad, donde el problema educativo no es patrimonio exclusivo de la escuela y donde ésta no es ajena a los problemas de la comunidad.

La etapa iniciada a partir del golpe militar de 1976, es reconocida como una **etapa negra** de retrocesos. Se produce un desmantelamiento de la estructura de la Dirección, se termina con la organización; el trabajo técnico pasa a realizarse por programas especiales en pequeñas comisiones.

Durante el periodo 76/83, **prevalece una perspectiva individual** sobre lo grupal y comunitario; el fracaso está puesto en el alumno, se habla de falta de adaptación y la necesidad del asistente social en las escuelas para lograr la adaptación de los chicos – problema. Se mantiene esa perspectiva individual – familiar en donde el alumno es el problema y su familia, la causante.

También se impide utilizar ciertos enfoques, perspectivas teóricas y técnicas (Freire, Illich, Freud, etc.), intentando prohibir todo aquello peligroso o cuestionador del statu quo.

Entre 1983 y 1987, junto con el retorno a la vida democrática, en todo el país se genera una gran discusión. La reforma educativa, en la provincia de Buenos Aires formulada durante el año 1985, refleja esas discusiones. Se convalida la **función de apoyo técnico al sistema educativo** de la Dirección de Psicología.

El trabajo de la Dirección es como promotora y apoyo a la comunidad y a los actores del sistema, como la forma de apoyo al proceso de aprendizaje y de desarrollo de la comunidad. La Dirección profundiza el enfoque preventivo de sus servicios.

La circular 20/86, la más importante de este período (1984/87), redimensiona lo social como aspecto fundamental de la educación, reubicando la función del TS, en particular, corriéndolo del rol administrativo y de control que se le adjudica tradicionalmente, proponiendo una mirada más amplia donde lo grupal adquiere centralidad para la intervención.

El equipo psicopedagógico, (ya no equipo asistencial), forma parte de un proyecto único: Proyecto Educativo Institucional (PEI)²⁴.

En la década del 90' se distinguen dos momentos: uno correspondiente a 1992 y 1993, durante el cual la Dirección estuvo a cargo de la Licenciada Lydia Pallavicini; y otro período que se inicia con la gestión de la Dra. Giannetassio y culmina con la implementación de la Ley federal de Educación.

²⁴ Proyecto Educativo Institucional: Es el instrumento básico de gestión y de planificación a mediano y largo plazo, que hace referencia a todos los ámbitos de funcionamiento de la Institución educativa (académico, administrativo, de gestión curricular, comunitario etc.) y expresa los acuerdos consensuados sobre los planeamientos y las líneas directrices de la institución, entre ellos los principios y los objetivos generales que se desean conseguir. El PEI es la producción singular propia y específica de cada institución, elaborada por todos sus miembros, que permite establecer prioridades. Al definir los objetivos institucionales concentra las acciones alrededor de un eje que reúne los esfuerzos individuales y armoniza la tarea docente con el resto del colectivo institucional. Fuente: www.abc.gov.ar

Durante la primera etapa, con la modificación de enfoque, fines y objetivos de la rama, se plantea desde su estructura formal privilegiar las intervenciones desde un enfoque preventivo e interdisciplinario y se llevan a cabo acciones de capacitación, prevención, orientación y articulación, atención a la diversidad, investigación y promoción de la comunidad. Finalizada esa gestión, se inicia un tiempo de retorno a la concepción burocrático administrativa.

En la primera etapa, se modifica el nombre de **Asistente Social** por el de **Orientador Social** y el **Gabinete** o Equipo Psicopedagógico Social (EPS) pasa a denominarse **EOE**.

Los EOE, son equipos interdisciplinarios que intervienen en los distintos niveles educativos. Los ejes de su accionar son las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la calidad de vida, las relaciones vinculares, disciplinares y convivenciales.

Cada EOE se encuentra integrado por: Orientador Educacional (OE), Orientados Social (OS), Orientador de Aprendizaje (OA) y Orientación Fonoaudiológica (FO).

La intervención del EOE en cada nivel de enseñanza, prioriza la problemática de aprendizaje y convivencia propia de cada uno, y de las distintas franjas de edad atendidas. En todos los niveles educativos donde intervienen los EOE, llevan a cabo el proceso de OVO (Orientación Vocacional Ocupacional).²⁵

“La Orientación Social se la define como la acción docente especializada desarrollada por el/la OS que comprende el análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que genera o puede generar

²⁵ Comunicación 1/01. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. DGCE. Provincia de Buenos Aires.(Anexo)

la comunidad escolar y el campo educativo desde la perspectiva del Trabajo Social y la Pedagogía Social”²⁶.

“(…) La definición de criterios para la Orientación Social debe legitimarse desde la perspectiva pedagógica en línea con el alcance y dominio de una función estrictamente educativa. El/la OS:

- Se desempeña en diferentes campos de actuación: de aprendizaje o aula, comunidad educativa o escuela y comunidad en diversos contextos sociales y ámbitos de desarrollo.
- Aborda las distintas situaciones desde los enunciados de la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta los principios de la interculturalidad, la convivencia, el respeto mutuo ante la diversidad y el cuidado del ambiente.
- Aborda cuestiones atinentes a los grupos de alumnos/as, y se vincula con sus familias recuperando los saberes de la comunidad en un proceso de retroalimentación. Asimismo trabaja en redes con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela.
- Realiza acciones de articulación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de convivencia que optimicen recursos y generen ambientes propicios para el aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- Propicia la instalación y desarrollo de redes comunitarias, y en ese sentido tiende a generar marcos de acuerdo para instalar funciones pedagógicas en diferentes organizaciones comunitarias.
- Reposiciona el lugar de la institución escolar en el ámbito comunitario, generando lazos de solidaridad social.
- Fomenta con él/la OE y el/la OA proyectos de OVO que generen espacios de participación y circulación de la palabra de los jóvenes y adultos, para que, a partir del reconocimiento de sus potencialidades, experiencias y

²⁶ Comunicación 04/07. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. (Anexo)

aspiraciones personales y – o grupales, logren apropiarse de saberes socialmente productivos.

- Participa en la creación de espacios que recuperan las prácticas y los saberes juveniles que, en tanto objetos de conocimiento, permiten el diseño de proyectos que contribuyen a la construcción de ciudadanía”.²⁷

En la actualidad, la Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar, se denomina **Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**. “Es la nueva modalidad educativa pedagógica en todos los niveles educativos, con un abordaje especializado en operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, que fortalecen los vínculos y humanizan la enseñanza y el aprendizaje; y a su vez, promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades, que articulen con la educación común y la complementen, enriqueciéndola.

Los objetivos y funciones en la actualidad son:

- Proponer la integración a los fundamentos y procedimientos institucionales del sistema educativo provincial, de los valores, saberes y prácticas propios del campo significativo que construyen el desarrollo en Psicología comunitaria y Pedagogía Social.

- Legitimar las producciones y las acciones pedagógicas – sociales y psicológicas – educacionales que en contextos comunitarios promueven y desarrollan las capacidades y condiciones de educación de niños, jóvenes, adolescentes y adultos.

- Orientar y acompañar a los docentes que conforman los equipos de trabajo en las instituciones educativas, reconociendo la complejidad y competencia en sus tareas y; la necesidad tiene compromiso pedagógico y que se manifiestan cotidianamente en el hacer educativo.

²⁷ Op. Cit. 26. Pág. 31.

- Valorar y fortalecer la orientación educativa a través de estrategias de concientización, reflexión y producción docente especializada que permitan perfeccionar y jerarquizar la tarea de todos los recursos y establecimientos específicos de esta modalidad.

- Prevenir y acompañar desde lo psicopedagógico social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar.

- Conformar EOE, a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico – didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, en concurrencia con aquellas instancias homologas de la educación publica de gestión privada.

- Proponer instancias que apunten a garantizar los derechos de igualdad, inclusión, equidad, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes y adultos que componen la comunidad educativa.

- Establecer propuestas referidas a los contenidos educativos pertenecientes a la estructura curricular de cada uno de los ciclos que sistematizan la educación en los centros educativos complementarios; a los contenidos educativos correspondientes a los proyectos curriculares específicos de la OE, la OS, la OA, la FO y la OM; y a los contenidos educativos correspondiente a los proyectos curriculares específicos de cada Equipo Interdisciplinaria Distrital”²⁸.

²⁸ Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. Cap. XII: Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Artículo 43. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Boletín Oficial N° 25.692. La Plata. Año 2007.

Problemáticas Relevantes en la Escuela

La comunidad educativa se encuentra inmersa en los procesos que actualmente caracterizan la sociedad: crisis del Estado de Bienestar, concentración de la riqueza, profundas desigualdades sociales, inestabilidad laboral, falta de credibilidad en la política, fuertes cambios tecnológicos, debilitamiento de las organizaciones sociales, entre otros.

La crisis socio-económica y la ausencia de políticas públicas por parte del Estado desde su rol asistencial que impacta a nuestro país en los últimos años tiene su reflejo en la escuela, de tal manera que las problemáticas de salud, de vivienda, de trabajo formal de los padres, entre otros, generan problemáticas que deben ser atendidas y por lo tanto la escuela como institución pública se ha visto obligada en los últimos tiempos a asumir funciones que sobrepasan su rol específico.

Al respecto, Tenti Fanfani, E., manifiesta que en la década de los noventa, el Estado hace uso de la densa red de instituciones escolares para instrumentar programas de nutrición y alimentación infantil. La escuela va adquiriendo funciones no pedagógicas que ocasionan confusiones y discusiones entre los maestros y la comunidad escolar. La escuela va a ceder parte del tiempo de aprendizaje para el desarrollo de programas sociales destinados a la infancia. Esto tiene dos efectos: contribuye a extender la cobertura, asistencia y permanencia en la escuela y por otro lado, afecta el logro de adecuados niveles de rendimiento escolar (aprendizajes significativos).

Es necesario interrogarse sobre su papel frente a dichos problemas, para diseñar un proyecto pedagógico orientado hacia la construcción y consolidación de una sociedad más justa, donde el principio fundamental sea el respeto a los derechos de los niños.

La Convención define los derechos humanos básicos que disfrutan los niños/as y adolescentes en todas partes: el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos

y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Los cuatro principios fundamentales de la Convención son: la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y el respeto por los puntos de vista del niño. Todos los derechos que se definen en dicha Convención son inherentes a la dignidad humana y el desarrollo armonioso de todos los niños y niñas. Protege los derechos de la niñez, al estipular pautas en materia de atención de la salud, la educación y la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales.

Sin embargo es de advertir que la desigualdad, la vulnerabilidad, la pobreza, el desempleo y la exclusión forman parte de la vida cotidiana de muchas de las escuelas a donde asisten los niños. Desde las prácticas sociales cotidianas en el ámbito educativo, se visualizan problemáticas que reflejan las cuestiones antes mencionadas: violencia familiar y escolar; problemas conductuales, vinculares; falta de contención afectiva del núcleo familiar; imposibilidad de satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vestimenta, salud; problemas de aprendizaje; ausentismo; adicciones; discriminación; trabajo infantil; abuso sexual; conductas delictivas; etc. Evidenciándose la vulneración y violación de los derechos de los niños.

De esta manera, al existir un derecho vulnerado, tanto para la escuela como para el TS, se presenta una **demanda** (manifiesta o latente, directa o indirecta, sentida o no etc.) cuya indiferencia significa reproducir e incrementar la vulneración de los derechos.

Rozas Pagaza, M., afirma que una necesidad no solo es carencia, sino potencialidades humanas y colectivas, que hace posible vivir el mundo, traduciéndole en proyectos de vida que le dan sentido y significado a las relaciones sociales. Así las necesidades se presentan como demandas puntuales para el TS, ellas son recibidas como tales, para lo cual el TS generalmente elabora una respuesta haciendo uso de los recursos existentes en la institución, lo que le ha llevado a pensar que toda demanda debe ser solucionada y tratada con carácter de emergencia.

La misma autora plantea que el TS debe superar el concepto restringido de la necesidad, para poder superar la practica circular y repetitiva respecto a la relación recurso – demanda.

A partir de las consideraciones precedentes, pueden identificarse dos grupos de demandas: generales y específicas.

➤ Demandas Generales: cualquier demanda es posible y todo problema es generador de demanda. Las demandas de los padres tienen que ver no solo con la carencia de bienes materiales, o la desocupación, sino también con problemas relacionados a conflictos familiares.

➤ Demandas Especificas: en este caso se puede hablar de tres grandes grupos:

- Demandas relacionadas con problemas que presentan los alumnos y sus padres.
- Demandas relacionadas con urgencias institucionales.
- Demandas relacionadas a requerimientos de control.

Posicionarse en este lugar afirma la condición de resignificar la noción de sujetos carentes para empezar a entenderlos como sujetos activos que demandan algún tipo de intervención profesional. Por otra parte implica pensar la escuela como un ámbito de construcción de derechos, donde los actores sociales involucrados dejan entonces de ser carenciados para convertirse en sujetos de derecho.

CAPITULO III: Supervisión en Servicio Social

Tomando a Aguilar Idáñez, M. J., se puede decir que la Supervisión en SS cumple con diferentes expectativas y necesidades: de aprendizaje de nuevos conocimientos, a partir de la reflexión y sistematización de la práctica; de entrenamiento, de habilidades; de descubrimiento y desarrollo de aptitudes; de seguridad o desahogo; de racionalizar y administrar recursos (personales o institucionales).

Supervisar significa “mirar desde arriba”, “mirar desde lo alto”, observar o estudiar algo con una visión global y una cierta distancia. La mayoría de los autores hablan de supervisión como una actividad o conjunto de actividades que desarrolla una persona al asignar y/o dirigir el trabajo de una persona o grupo.

La autora destaca varias definiciones y afirma que todo proceso de supervisión tiene su componente educativo o de formación. El proceso de supervisión en TS no solo persigue un logro determinado, sino que también es una forma de aprendizaje, adiestramiento, desarrollo de destrezas y habilidades, enseñanza, orientación, asesoramiento y perfeccionamiento, mientras que la supervisión en otro ámbito, como por ejemplo gestión de programas, se centra en lograr un desempeño eficaz.

La supervisión es un proceso, porque debe cumplir requisitos y se realiza mediante procedimientos rigurosos y sistemáticos. Dicho proceso requiere **control** sobre las actividades que se realizan ya sea en servicios o programas sociales; **seguimiento** para que dichas actividades se realicen en tiempo y modo previsto; **evaluación** ya que dicho proceso implica enjuiciar el mérito y el valor del trabajo que alguien desarrolla; **orientación** guiando al supervisado en su trabajo; **asesoramiento** a través del cual se ayudara a utilizar de forma eficaz los conocimientos y habilidades; **formación** ya que el proceso de supervisión es un proceso de aprendizaje.

Funciones de la Supervisión:

Relativas a la supervisión de estudiantes de TS:

- La aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en el aula, al trabajo o tarea que se le haya asignado en su campo de practicas (conocimientos y utilización de las diferentes técnicas de intervención social).
- El conocimiento de sus potencialidades para el ejercicio profesional de TS, tratando de ayudar con la observación crítica del supervisor en todos los aspectos que sean útiles.
- El proceso de madurez emocional aprendiendo a no efectuar juicios morales, asumiendo una tarea con responsabilidad, adquiriendo independencia, flexibilidad metodológica y estableciendo relaciones positivas con individuos y grupos.
- La integración en la profesión, adquiriendo el perfil profesional propio del trabajo social y saber cuales son las tareas específicas.

CAPITULO IV: Familia, Niñez y Adolescencia

Desarrollo Histórico

Se puede afirmar, tomando a Blanco M., García S., y Grissi L, que la niñez, la adolescencia²⁹ o juventud y la familia, no son fenómenos de orden biológico o naturales exclusivamente. Se trata de construcciones sociales, imaginarios o representaciones que la sociedad se ha dado en algún momento histórico, variando sus formas según sus necesidades o condiciones materiales de existencia.

Bestard, J., explica que a partir de la Revolución Industrial y el surgimiento del capitalismo que impacta fuertemente en la familia, comienza a consolidarse el modelo de familia nuclear (madre-padre-hijos), y se produce un cambio gradual desde unidades familiares amplias en su extensión y complejas en sus funciones, a familias más pequeñas en tamaño y mas simples en su organización.

La transición de la organización familiar extensa a la nuclear, explica el autor, se caracteriza, por un lado, en que la formación de la pareja deja de fundarse en los intereses del linaje o de las alianzas y emergen los principios del amor romántico. Por otro lado, en la familia extensa los hijos son privilegiados en la realización, inversión y atención familiar; y se observa la existencia de una delimitación tajante en la división del trabajo entre el hombre (proveedor de recursos del sustento grupal) y la mujer (confinada al ámbito doméstico y a las tareas de reproducción y socialización de los niños).

Este proceso, conlleva también una incipiente individuación de los ciudadanos, concebida como un apartamiento progresivo de los mandatos y sujeciones institucionales (religión, doctrinas políticas, organizaciones sindicales, etc.)

²⁹ La OMS, (Organización Mundial de la Salud), define la adolescencia como la etapa que va entre los 11 y 19 años, considerándose dos fases, la adolescencia temprana 12 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años. Sin embargo la condición de juventud no es uniforme y, abarca todo el proceso de la adolescencia, y varía de acuerdo al grupo social que se considere.

Torrado, S., explica que en el plano de los comportamientos familiares, tales tendencias conducen a cambios radicales, a partir de mediados de la década del 60, entre los cuales se verifican: la disminución del número de primeros matrimonios y de matrimonios reincidentes, aumento de la cohabitación de prueba y permanente, aumento de los divorcios y las separaciones, aumento de las familias monoparentales (con una mujer como cabeza de hogar) y de las familias ensambladas; disminución del número de nacimientos; aumento del número de nacimientos extramatrimoniales; aumento de la participación de los cónyuges en el mercado de trabajo y aumento de las parejas en las que los dos parteneires tienen una actividad profesional.

Estos cambios que se suscitan al interior de las familias, establecen un replanteo de roles, deberes y obligaciones. A esto Bringiotti, M. I.³⁰, agrega que el mayor desempeño de la mujer en las esferas públicas, si bien implica una sobrecarga (trabajo doméstico y extra - doméstico) también, facilita una conciencia creciente de las posibilidades respecto de poder auto elevarse y en muchos casos, hacerse cargo del sostenimiento del hogar y del cuidado de los hijos. Esto repercute directamente en la inserción social de la mujer y en sus posibilidades de participación y autonomía frente a situaciones tradicionalmente soportadas.

En el caso de los varones, los estudios de género aportan elementos para comprender las dificultades en el reposicionamiento de su rol, la desvalorización frente a la falta de trabajo, las dificultades para conjugar aspectos tradicionales con aspectos innovadores.

La misma autora refiere, que la diversidad de formas, modalidades, comportamientos, acciones y valores muestran que no se puede hablar de un concepto unívoco de familia, sin embargo, se continúa llamándola familia. Un hilo conductor entre cada una de las individualidades existe para que el concepto permanezca, y a lo largo de la historia se ha ido perfilando que lo

³⁰ Bringiotti, María Inés (2005). Artículo: "Las Familias en Situación de Riesgo, en los casos de Violencia Familiar y Maltrato Infantil". Publicado en Texto & Contexto en Enfermagem. Número Especial Familias en Situación de Riesgo. Volumen 14. Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil.

“permanente” no es la forma, sino una cierta función que debe cumplir en cada etapa histórica.

En relación a lo anterior, tomando el concepto de De Jong, E., se define a la **familia** como, una organización social básica en la reproducción de la vida en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales y en el mundo de la vida cotidiana es un espacio complejo y contradictorio en tanto emerge como producto de:

- múltiples condiciones de lo real en un determinado contexto socio – político, económico y cultural;
- atravesada por una historia de modelos o formas hegemónicas de conformación;
- una historia singular de la propia organización donde confluyen: lo esperado socialmente, lo deseado por la familia y lo posible.

Estructura Familiar

En referencia a la estructura familiar y sus transformaciones, Jelin E., en *“Pan y Afectos”*, refiere a que la modernidad ha implicado el proceso de emergencia de sujetos individuales autónomos. Se comienza a valorar al sujeto que tiene dominio sobre sí mismo y que toma sus propias decisiones, se desbarata la forma de estructuración de la familia tradicional: la familia patriarcal; en la cual el jefe de familia tiene poder de control y decisión sobre los otros miembros de la misma.

La unidad familiar, es una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cementan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción, pero donde también hay bases estructurales de conflictos y lucha. Al mismo tiempo que existen tareas e intereses colectivos, los miembros tienen intereses propios anclados en su propia ubicación en la estructura social.

En relación a lo anterior, se puede afirmar que el rol de la juventud (adolescencia) se debe ubicar también en esta estructura social, y se debe considerar que dicho rol ha sufrido y sufre transformaciones en el seno de la sociedad y directamente en la familia.

En *“Relaciones de violencia entre adolescentes. Influencia de la familia, la escuela y la comunidad”*, Blanco M., García S., y Grissi L., citan a Margulis M., que define a la juventud o adolescencia como una noción que remite a un colectivo extremadamente susceptible a los cambios históricos, a sectores siempre nuevos, cambiantes, a una condición que atraviesa géneros, etnias y capas sociales. En consecuencia la juventud, no puede ser definida como una unidad acabada, ya que hay distintas maneras de ser joven con sus propias referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad, en el marco de la

intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural donde se construye el ethos³¹ juvenil.

Al hablar del ethos juvenil, se hace referencia al conjunto de valores, conceptos, modas, vínculos que construyen los jóvenes dentro de un marco histórico y temporal determinado. Dicho ethos incluye los mitos, la historia, las creencias, los miedos, etc., que caracterizan y conforman los elementos constitutivos de la juventud, es decir, de la identidad personal, social y cultural.

Cabe destacar que la familia, en la actualidad, esta inserta en una sociedad donde se reconoce un ethos disgregado, en el cual diferentes esferas en las que se desarrolla la vida de los individuos han dejado de ser concéntricas. Esta situación, refieren Blanco, M., García S., y Grissi L, es caracterizada como descentramiento del sujeto o fragmentación de la vida.

En relación a lo anterior se puede afirmar que, tanto para la familia como para la adolescencia y la niñez, la vida se ha transformado y ha adquirido características diferentes, y esto ha dado lugar a una nueva "Cuestión Social", la cuál no puede definirse de manera acabada, pero se pueden observar rasgos que la identifican, tales como: individualismo, globalización, reconstrucción de identidades personales y colectivas, entre otros.

³¹ Ethos: Refiere a los hábitos y costumbres de una comunidad reconocido como el modo habitual de vivir, (...), el Ethos pertenece a un pueblo, a una cultura o a un grupo, pero el fin es el carácter personal e intransferible de cada hombre, (...). El Ethos es entonces una totalidad existencial, es el modo inmediato, perdido y cotidiano que predetermina el obrar humano dentro del horizonte del significativo del mundo. Cada época tiene su propio Ethos, su modo de vivir en el mundo, es lo que imprime un sentido a la existencia. Blanco, María, García, Silvia, y Grissi, Liliana. (2006) *Relaciones de Violencia entre Adolescentes. Influencia de la Familia, la Escuela y la Comunidad*. Pág. 31. Buenos Aires. Argentina. Espacio.

Niñez, Adolescencia y sus Derechos

“(…) Hacer referencia a la situación de la niñez y adolescencia, remite de manera inexcusable al rol del Estado y a las políticas públicas en la materia (…)”³².

Se ha ido instalando, al menos en la normativa y en los discursos tanto en el nivel internacional como en el plano nacional, la consideración del niño, niña y adolescente como un ser independiente, titular de derechos propios, con derechos especiales por su condición particular de desarrollo y con los mismos derechos que todas las personas.

Hace años que se habla de un cambio de paradigma en la consideración del niño como sujeto de derechos.

Según Averbuj, G.; Bozzalla, L.; Marina, M.; Tarantino, G. y Zaritzky, G. actualmente conviven dos paradigmas de Infancia: el Paradigma Tutelar y el Paradigma de Desarrollo Integral del Niño y del Adolescente

“(…) El Paradigma Tutelar, pone el acento en lo que le falta al niño para estar en condiciones de interactuar dentro del mundo de los adultos. Desde esta perspectiva, el niño no ha completado el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales que le permiten discernir entre el bien y el mal, y por lo tanto, requiere de la presencia tutelar del adulto para que lo guíe, lo proteja del entorno incluso de sí mismo (…)”³³.

Desde el citado Paradigma, se considera al niño como *objeto de protección*. La familia es, en primera instancia quién debe cumplir dicho rol, y si por algún motivo no puede hacerlo, será el Estado quién tome todos los recaudos, para garantizar el cumplimiento de la protección tutelar.

Se suele referir al niño como “menor”. En el texto de DEMOS se explicita que: Menor, es una construcción de origen judicial y policial que se

³² DEMOS. Asociación Civil. (2009). *Algunas miradas. Niñez y Adolescencia en Mar del Plata*. Cap.: “La Mirada de Profesionales y Operadores del Estado”. Pág. 17. Ciudad de Mar del Plata

³³ Op. Cit. 5. Pág. 6. Cap.: “Con Derecho a Vivir sin Violencia. Los Derechos del Niño y la Convivencia en la Escuela”. Pág. 100.

utiliza para dividir a los niños entre aquellos agentes o víctimas de algún delito por oposición a un "otro" ajustado a un orden social. Es un término peyorativo, una palabra que remite a la Ley de Patronato que ya no existe más en la Argentina y tiene connotaciones que se alejan de la concepción del niño como sujeto de derecho.

El paradigma de *protección integral*, encuentra su instancia de legitimación cultural en un instrumento jurídico: La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

En relación a lo anterior, Bringiotti, M. I., refiere que en la Argentina se ha ratificado la Convención. La Ley 23.849, de septiembre de 1990, instituye la Convención en Ley Nacional. Así mismo, la Convención Constituyente la incorpora a la nueva Constitución de la Nación Argentina en Agosto de 1994, a través del artículo 75, inciso 22.

La Republica Argentina, establece a través de la Ley 23.849 que debe entenderse por niño, a todos ser humano desde su concepción hasta los 18 años; es decir que estos derechos fundamentales le corresponden en nuestro país también al sujeto por nacer

Averbuj, G; Bozzalla, L.; Marina, M.; Tarantino, G. y Zaritzky, G, definen que ser *sujeto de derecho* alude a la idea de ejercer activamente los derechos en sus diversas expresiones tales como la participación, la organización y la expresión de las ideas.

Esta visión del niño propone actuar consecuentemente, con lo propuesto por la Convención y la legislación vigente, considerando que si bien necesita la protección del adulto porque es más vulnerable, el niño en su condición de persona está en situación de ejercer un conjunto de derechos reconocidos para todas las personas, como lo son opinar, pedir ayuda, participar y/o demandar que se respeten sus necesidades psicológicas y materiales. El reconocimiento de sus derechos, deriva directamente de su condición de persona, como portador de derechos y sujeto activo de su ejercicio.

En el documento de *DEMOS* se cita que en Argentina, en el año 2005, se sanciona la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y la Provincia de Buenos Aires, en el año 2005, la Ley 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños que deroga el Decreto Ley 10067/83 de Patronato de Menores y otorga un marco normativo y de gestión destinado a la promoción y protección de derechos de niños.

La Ley Provincial 13.298, (sobre la cual existen algunas controversias y que aún no se encuentra vigente en su totalidad) separa y trata discriminadamente las cuestiones asistenciales y las penales, abordando los temas que hacen a las políticas públicas sociales para niños y familias desvinculadas de las competencias judiciales, limitadas a los asuntos de responsabilidad penal juvenil. Asimismo, establece una serie de indicadores que otorgan contenido al controvertido concepto de "Interés Superior del Niño" y determina la garantía de prioridad de la población infantil para el Estado.

"(...) La falta de correlato entre discurso y practicas, la distancia entre las intenciones y las concreciones, la ausencia de mecanismos efectivos para el cumplimiento de la legislación vigente, llevan a un estado de confusión e impotencia en el que las palabras y las argumentaciones pierden sentido.

El Estado, y en particular el Municipio por su cercanía y por el registro que tiene la comunidad de su recorrido en materia social, es señalado como "ausente", sin capacidad de respuesta y con una permanente predisposición a la argumentación del "no se puede" (...)"³⁴.

³⁴ Op. Cit. 32. Pág. 44. Cap: "La Mirada de Profesionales y Operadores del Estado". Pág. 17. Ciudad de Mar del Plata.

CAPITULO V: Violencia Familiar.

Existen, explicita Bringiotti M. I. en *“La escuela ante los niños maltratados”*, concepciones culturales que históricamente han dado lugar a la consolidación de estilos de educación, de familia y de roles genéricos y aún de formas de reglamentar las leyes. Estas concepciones, explican que se mantengan formas de relación que se traducen en situaciones, que hoy llamamos: Violencia Familiar (VF)

Bringiotti, M. I., refiere que al hablar de VF se engloban una serie de actos abusivos hacia el niño (maltrato infantil), formas de malos tratos hacia la mujer, hacia el hombre, violencia cruzada (violencia conyugal) y hacia los ancianos.

“(…) Las situaciones de maltrato y/o abuso en la niñez y la infancia, tienen como sustrato a la VIOLENCIA, la que se define aquí como aquella conducta que con intención y direccionalidad busca causar daño y ejercer un poder de sometimiento y hasta de aniquilación de subjetividad en el otro, con reincidencia en la conducta abusiva dándose tanto en el ámbito doméstico, en el contexto social como en el institucional. (...)”³⁵

La Ley N° 12.569 sobre VF de la Provincia de Buenos Aires, en su artículo primero, entiende por VF, toda acción, omisión, abuso, que afecte la integridad física, psíquica, moral, sexual y/o la libertad de una persona en el ámbito del grupo familiar, aunque no configure delito.

En el artículo segundo, la misma ley, refiere como grupo familiar al originado en el matrimonio o en las uniones de hecho, incluyendo a los ascendientes, descendientes, colaterales y/o consanguíneos y a convivientes o descendientes directos de algunos de ellos. Esta ley, también se aplica cuando se ejerza VF sobre la persona con quien tenga o haya tenido relación de noviazgo o pareja, o con quien estuvo vinculado por matrimonio o unión de hecho.

³⁵ Fernández, Eduardo. Artículo: “Consecuencias del Maltrato Emocional y/o Psicológico en la Niñez y la Infancia”; en www.asapmi.org.ar

Es de destacar, que la diversidad de formas, modalidades, comportamientos, acciones y valores muestran que no se puede hablar de un concepto unívoco de familia.

Diferentes Formas de Violencia

La violencia, refiere Bringiotti M. I., existe en todas partes del mundo, y en América Latina, actúa como facilitador de su reproducción, entre otras, la violencia estructural que se manifiesta en las grandes desigualdades sociales.

En el caso particular de la infancia, aquellos niños que viven en situaciones de alto riesgo psicosocial y donde se encuentra amenazado su desarrollo ven interrumpidos sus derechos y pueden ser víctimas de maltrato. La mayoría de los niños que se encuentran viviendo en condiciones de pobreza³⁶ extrema³⁷, transitan su primera infancia en la lucha por la supervivencia familiar.

Mansilla, tomado por Bringiotti M. I., explica diferentes situaciones, que impactan violentamente en la vida de los niños de Latinoamérica, entre las que se pueden citar:

- **Riesgo Psicosocial**: afecta su desarrollo integral como resultado de la sub atención a las necesidades de alimentación, vivienda, recreación, salud y estudio, entre otros.
- **Semiabandono**: surge como consecuencia directa de la urbanización, la economía de mercado y la extrema pobreza que obliga a ambos padres a participar en trabajos remunerados y, al no contar con recursos adecuados, se

³⁶ **Pobreza**: Es una categoría fundamentalmente descriptiva: "Pobre es aquél que en comparación con otros individuos de su sociedad alcanza, de una serie de rasgos tomados como organizadores, los más bajos niveles" Pobreza remite a ciertas *carencias* de bienes y servicios mínimos que determinada sociedad considera como indispensable para todos sus miembros. Pobreza se trata de un concepto relativo y relacional que implica la existencia de otros que son "ricos", o por lo menos no son pobres. En su núcleo de significado se encuentra la *noción de carencia*. Gutiérrez, Alicia (2004). *Pobre como Siempre. Estrategias de Reproducción Social de la Pobreza*. Cap. 1 "Pobreza, Marginalidad, Estrategias: Las Discusiones Técnicas del Análisis". Pág. 22. Córdoba. Argentina. Ferreira Editor.

³⁷ **Pobreza extrema**: Estrato social constituido por hogares que presentan al menos una de las siguientes cuatro condiciones: 1) ingresos inferiores a la línea de indigencia; 2) vivienda precaria; 3) vivienda sin servicio higiénico de arrastre de agua; hacinamiento y además tenencia precaria de la vivienda. Beccaria Luis y Vinocur Pablo (1991). *La Pobreza del Ajuste o el Ajuste de la Pobreza*. Documento de Trabajo N° 4. Pág. 21. Argentina. UNICEF.

ven obligados a dejarlos solos o con hermanos mayores durante muchas horas.

- Maltrato: físico, explotación laboral y sexual y abuso sexual.
- Niños que Viven en Zonas de Conflicto Armado.
- Discriminación: se refiere a formas de rechazo de un grupo por otro, por edad, sexo, pertenecer a grupos étnicos minoritarios, ser pobres.
- Trabajo Infantil: diferentes estudios realizados demuestran que la mayoría de los niños se incorporan a temprana edad a las estrategias de supervivencia³⁸ familiar. Los niños que trabajan en la calle y viven con sus familias son denominados niños “en la calle” a diferencia de los niños “de la calle”.
- Niños de la Calle o Vivir en la Calle: es una de las manifestaciones más clara de pobreza absoluta o indigencia³⁹. Estos niños han apresurado su salida de la familia y pasaron a vivir en la calle, desarrollando mecanismos de sobrevivencia⁴⁰ y realizando actividades laborales de tipo convencional en el sector informal de la económica.
- Tráfico de Niños: generalmente se trata de su venta para la adopción, también se incluye aquellas situaciones en las que engañados, son trasladados a otros lugares para trabajar o ejercer la prostitución.

³⁸ **Estrategias de Supervivencia**: El conjunto de acciones económicas, sociales, culturales y demográficas que realizan los estratos poblacionales que no poseen medios de producción suficientes ni se incorporan plenamente al mercado de trabajo, por lo que no obtienen de las mismas sus ingresos regulares para mantener su existencia en el nivel socialmente determinado, dadas las insuficiencias estructurales del estilo de desarrollo predominante. Op. Cit. 36. Pág. 48. Cap. 1: “Pobreza, Marginalidad, Estrategias: Las Discusiones Técnicas del Análisis”. Pág. 43

³⁹ **Indigencia**: Para su “medición” el INDEC, (Instituto Nacional de Estadística y Censos), utiliza la Línea de Indigencia, (LI), que procura establecer si los hogares cuentan con ingresos suficientes como para cubrir una canasta básica de alimentos, (CBA), capaz de satisfacer un umbral mínimo de necesidades energéticas y proteicas. De esta manera, los hogares que no superan ese umbral, o línea, son considerados indigentes. Otra medición se realiza por medio de la Línea de Pobreza (LP), que consiste en establecer, a partir de los ingresos de los hogares, si estos tienen capacidad de satisfacer (por medio de la compra de bienes y servicios) un conjunto de necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales. Documento del INDEC (2006): “Incidencia de la Pobreza y de la Indigencia en 28 Aglomerados Urbanos”. Pág. 9 – 10. Información de Prensa. Argentina.

⁴⁰ **Estrategia de Sobrevivencia**: Refiere a las prácticas implementadas por grupos familiares y/o individuos que ocupan las posiciones más bajas del espacio social. Op. Cit. 36. Pág. 48. Cap. 1: “Pobreza, Marginalidad, Estrategias: Las Discusiones Técnicas del Análisis”. Pág. 43

Etiología del Maltrato Infantil

En primer lugar, se puede definir al *maltrato infantil* como "(...) cualquier daño físico o psicológico, no accidental, contra un niño o niña menor de dieciocho años ocasionado por sus padres o cuidadores, que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de omisión o acción y que amenazan el desarrollo normal tanto físico como psicológico del niño, niña o joven (...)"⁴¹

Bringiotti, M. I., expone en su libro *La Escuela ante los Niños Maltratados*, un resumen de situaciones vitales que influyen directamente en la etiología del maltrato, se pueden considerar los siguientes:

- **Transmisión Intergeneracional del Maltrato**: se refiere a la repitencia del maltrato a través de diferentes generaciones, padres, hijos, nietos. Esta ha sido fundamentada desde diferentes líneas teóricas. Las teorías psicodinámicas hacen referencia a la transmisión de patrones maltratantes que se trasladan de familia en familia a lo largo de su historia y sustentan la violencia, en este caso el maltrato físico.

La teoría del apego explica que la ausencia de contención parental provoca inseguridad y el niño va construyendo un modelo interno de las relaciones sociales en el que incluye lo que puede esperar de los demás y de si mismo de acuerdo con los patrones transmitidos que, en general, obedecen a situaciones de desvalorización, inseguridad, temor y desapego. La teoría del aprendizaje social plantea que la historia de maltrato infantil provoca una ausencia de habilidades aprendidas para el manejo de las conductas de los niños, y la utilización del castigo físico es el exponente de la única estrategia aprendida.

- **Factores Socioeconómicos**: el maltrato puede producirse de manera similar en todos los estratos sociales, sin embargo solo se conocen y detectan en los estratos sociales más desfavorecidos en términos de sus niveles

⁴¹ Op. Cit. 5. Pág. 6. Cap. 14: "La Escuela Frente al Maltrato a Niños en el Hogar". Pág. 197.

educativos y socioeconómicos, ya que son estos los que acceden con mayor frecuencia a los servicios sociales públicos.

- Estrés: el maltrato puede aumentar cuando el nivel de estrés que experimentan los padres y/o adultos responsables es superior a su capacidad para afrontarlo. Investigaciones han demostrado la asociación entre VF y situaciones productoras de estrés, como problemas económicos, desempleo, condiciones precarias de la vivienda o ser padre único entre otros.

El maltrato infantil sería una expresión de las carencias de recursos o habilidades para manejar y superar situaciones que arrastran un alto nivel de estrés. Se trata de familias que presentan características que las hacen más propensas a responder a la presión psicológica con acciones violentas, en lugar de desarrollar comportamientos adaptativos en dichas situaciones.

- Desempleo: este influye directamente en el aumento de los niveles de estrés y juntos conforman un campo propicio para el desarrollo de conductas violentas.

Las situaciones de desocupación conllevan experiencias frustrantes como no poder satisfacer las necesidades económicas de la familia, una creciente desvalorización, incrementando el conflicto y la violencia en el ámbito familiar.

- Familia Monoparental o Progenitor Único: la influencia del progenitor único en la etiología del maltrato se produce por varias circunstancias, como el estar sólo en la crianza de un hijo, los problemas económicos sobre todo para las mujeres jefas del hogar, la vivienda inapropiada, tener muchos hijos, etcétera.

- Alcoholismo y Drogadicción:

- Apoyo Social: (Gottlieb) sugiere tres elementos constitutivos del apoyo social: la participación social, la interacción con las redes y el acceso a las fuentes de apoyo en las relaciones personales íntimas. El componente social se refiere a la relación del individuo con el entorno social: la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas y de confianza. El componente apoyo implica contar con orientación y ayuda en las actividades / situaciones que

deben enfrentar. La definición incluye tanto la percepción objetiva como la subjetiva del apoyo recibido.

El apoyo social aparece como moderador, brindando bienestar físico y psicológico frente a situaciones estresantes.

- Aislamiento Social: esta relacionado directamente con el anterior, la presencia de esta variable se ha podido observar en diferentes familias en la que ocurre el maltrato. Estas se encuentran aisladas no solo de instituciones formales sino también de redes informales de apoyo.

- Barrios o Zonas de Alto Riesgo: en comunidades donde no existe el sentido de identidad y responsabilidad colectiva y donde las condiciones de vida dominantes se caracterizan por la pobreza, el desempleo, la delincuencia, precarias condiciones de vivienda, y carencias de recursos materiales y sociales, el maltrato aparece con mayor probabilidad.

Formas que Adopta el Maltrato Infantil, según Bringiotti, M. I.

- **Maltrato Físico**: cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o lo coloque en grave riesgo de padecerlo.

- **Abandono Físico**: aquellas situaciones en la que las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en situaciones potencialmente peligrosas y /o cuidados médicos) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño.

- **Maltrato Emocional**: hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, crítica y amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar.

- **Abandono Emocional**: la falta persistente de respuestas a las señales (llanto y sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de alguna figura adulta estable.

- **Abuso Sexual**: cualquier clase de contacto sexual en un niño menor de 18 años por parte de un familiar o tutor adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño.

- **Explotación Laboral o Mendicidad**: los padres o tutores asignan al niño con carácter obligatorio la realización continuadas de trabajos (domésticos o no) que exceden los límites de lo habitual, que deben ser realizados por adultos y que interfieren de manera clara en las actividades y necesidades sociales y/o escolares de los niños y, que son asignadas con el objetivo de obtener un beneficio económico o similar para los padres y/o la estructura familiar.

- **Corrupción**: conductas que impiden la normal integración del niño y refuerzan pautas de conductas antisociales, especialmente en las áreas de agresividad, sexualidad y/o drogas.

- **Síndrome de Münchaussen**: simulación por parte del padre, madre o tutor de síntomas físicos patológicos, mediante la administración de sustancias o manipulación de excreciones o sugerencia de patologías difíciles de

demostrar, que llevan a internaciones o estudios complementarios innecesarios.

- *Incapacidad Parental de Controlar la Conducta del Niño*: los padres o tutores manifiestan claramente su total incapacidad para controlar y manejar de manera adaptativa el comportamiento de sus hijos.

- *Abandono*: dejar literalmente al niño abandonado sin intención aparente de volver.

- *Maltrato Prenatal*: consumo de drogas en el embarazo que provoque que el niño nazca con un crecimiento anormal, patrones neurológicos anormales o con síntomas de dependencia física a las drogas.

- *Intoxicación*: implica la ingestión de compuestos o sustancias químicas por acción de los padres.

Es necesario hacer referencia a que existe otra forma de maltrato denominada: "*NIÑOS TESTIGOS DE VIOLENCIA*: Para el niño/a que se cría en un ámbito violento, la violencia pasa a formar parte de lo cotidiano, la internaliza, la siente como propia y por tanto la sufre en forma directa"⁴².

⁴² Ferrante, Carolina. Artículo: "Testigos de Violencia Conyugal dirigida hacia sus Madres". En www.asapmi.org.ar

Consecuencias del Maltrato Infantil

Independientemente de las secuelas físicas que desencadena directamente la agresión producida por el abuso físico o sexual, todos los tipos de maltrato infantil dan lugar a trastornos conductuales, emocionales y sociales. La importancia, severidad y cronicidad de las secuelas depende de:

- Intensidad y frecuencia del maltrato.
- Características del niño (edad, sexo, susceptibilidad, temperamento, habilidades sociales, etc.).
- El uso o no de la violencia física.
- Relación del niño con el agresor.
- Apoyo intrafamiliar a la víctima infantil.
- Acceso y competencia de los servicios de ayuda médica, psicológica y social.

Según Barudy J.,⁴³ las consecuencias pueden esquematizarse de la siguiente manera:

- *Trastornos de Apego*: una de las consecuencias más graves de los malos tratos son los trastornos en las capacidades de establecer vinculaciones sanas consigo mismo y con lo demás. Los niños víctima de malos tratos presentan un modo de apego inseguro, ya sea de tipo ansioso ambivalente, evitativo hostil o desorganizado, con diferentes grados de trastorno en la empatía y de la seguridad.

El modo de apego desorganizado es el más grave y está relacionado no solo con el hecho de que los niños han sido víctima de los diferentes tipos de malos tratos al mismo tiempo, sino que también han conocido el proceso denominado "Síndrome del Peloteo", el cual corresponde al daño provocado por las intervenciones de protección inadecuadas caracterizadas por lo siguiente:

⁴³ Barudy Jorge (2001). Artículo: "El Tratamiento de las Familias en donde se producen Abusos y Malos Tratos Infantiles". Texto de la Conferencia en las Primeras Jornadas de Trabajo sobre "El Tratamiento Familiar en Situaciones de Malos Tratos y Abuso en la Infancia". España. www.asapmi.org.ar

- Detección tardía de los malos tratos.
- Periodos de diagnóstico prolongados de la situación de los niños, por incompetencia de los profesionales o por razones ideológicas de los responsables políticos y administrativos que dan prioridad a los vínculos familiares sobre los derechos de los niños a la protección.
- Sucesivos pasajes de los recursos de protección a la familia de origen, y de esta a otros recursos de protección por razones relacionadas con ideologías administrativas y judiciales y pocas veces con los criterios diagnósticos que la investigación ha proporcionado.

- Daño Traumático: los diferentes tipos de malos tratos son experiencias que provocan estrés y dolor crónico y de gran intensidad. No sólo al dolor físico, sino al psicológico, que no tiene una localización focal, pero compromete el conjunto del organismo. Otros aspectos traumáticos de los malos tratos son que el dolor es provocado por personas que son significativas, los padres y/o adultos de referencia, que dentro de sus funciones tiene la de ayudar a calmar el dolor de los niños a través del consuelo y el cariño.

Además, se agrega a lo anterior, la dificultad de construir por parte de las víctimas una explicación que le de sentido a lo que les ha pasado o les está pasando. Esto es resultado del carácter de doble vínculo que tiene los malos tratos infantiles, es decir, la paradoja de ser dañados por aquellos que deben cuidarlos, protegerlos y educarlos.

- Trastorno de la Socialización: un niño o una niña tratada con cariño y respeto y que recibe los cuidados que necesita es y será una persona sana, desde el punto de vista físico, psicológico y social. Los niños que son y se sienten amados desarrollan un apego seguro, por lo tanto tienen una seguridad de base, y una inteligencia emocional con la empatía que permite participar en las dinámicas relacionales.

Los niños y niñas víctimas de malos tratos se socializan en un contexto que los conduce a presentar trastornos de comportamientos, dañándose a sí mismo o a los demás.

- Trastornos del Desarrollo: una familia donde uno o los dos padres o tutores, realizan prácticas de abuso y de malos tratos dificulta el desarrollo y el crecimiento sano de los niños.

- Trastornos de los Procesos Resilientes: la resiliencia es una capacidad que emerge de las relaciones familiares y sociales cuando esta aseguran al menos un mínimo de experiencias de apego seguro y de apoyo social mantenido, al menos con un adulto significativo para el niño. Las experiencias de malos tratos alteran la resiliencia y producen los trastornos anteriormente expuestos.



PARTE 2:
Trabajo de Campo

Desarrollo de la Metodología de Trabajo:

El presente trabajo se propone describir, analizar y sistematizar la IS en dos casos de VF, en el ámbito educativo, realizada en el marco de la asignatura supervisión.

Las integrantes, consideran que la descripción y análisis de la experiencia, permite profundizar y reflexionar sobre las exigencias propias de la realidad, en donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.

La sistematización de la experiencia, es la interpretación crítica de la práctica que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y porque lo han hecho de ese modo.

La inserción en la realidad no es inocente, se parte de conocimiento previo, pero las condiciones en que se recorre el camino, contribuye a que se pueda arribar a un conocimiento modificado.

Siempre que un TS se reintroduce en un campo nuevo de trabajo o en una institución, es necesario que contemple y organice sistemáticamente su orientación social. El supervisor, debe brindarle ayuda para que logre con la máxima rapidez y eficacia, conocimiento y comprensión, tanto de la institución en la que prestará sus servicios, como de sus responsabilidades específicas al ser miembro integrante de la misma.

Estas tareas previas de orientación, deben ser encaminadas básicamente a ayudar al supervisado a sentirse cómodo con su trabajo. Para ello sería conveniente realizar, con él, una pequeña serie de actividades:

- Presentación del resto de los miembros del equipo y personal.
- Conocimiento de la infraestructura física de la institución.
- Conocimiento de los procedimientos cotidianos o rutinarios de la institución

- Conocimiento de la institución, objetivos, programas y servicios, estructura y funcionamiento.

- Introducción a la comunidad y sus relaciones con la institución o sus programas.

Para esta orientación primera, las técnicas básicas que pueden emplearse, son:

- Entrevistas no estructuradas
- Observación participante y no participante
- Observación documental

La Institución

- **Datos de Base:**

- Nombre de la Institución: Escuela Primaria Municipal N° 8 “Rufino Inda”
- Sigla: EP N° 8.
- Tipo de Institución: Pública.
- Dependencia: Dirección Provincial de Gestión Privada⁴⁴
- Dirección: Juramento 961.
- Calles adyacentes: Guanahani, A. Khon y Hernandarias.
- Código Postal: 7600
- Localidad: Mar del Plata.
- Barrio: “Villa Lourdes”, zona puerto.
- Municipio: General Pueyrredón.
- Partido: General Pueyrredón.
- Provincia: Buenos Aires.
- Teléfono: 480 – 7981
- Accesibilidad: Líneas de colectivo: 552, 553, 554 y 593
- Tipo de Organización: Escuela Primaria.
- Sede: Compartida con la E. S. N° 108
- Situación Legal: EP y ES tienen dos representantes legales Emilia María B. y Walter Daniel M.; bajo Resolución Municipal N° 000454 / 80, en Región Provincial N° 043. La institución está categorizada como escuela rural.

- **Origen:**

La EP Municipal N° 8 se funda oficialmente el 9 de Julio de 1980, bajo la Ordenanza Municipal N° 4670, por iniciativa de la Municipalidad de General Pueyrredón con la Intendencia del Dr. M. Russak.

La primera Directora designada de la institución es la Sra. Susana Rubio de Rivas. La matrícula es de 42 alumnos inscriptos de primer a séptimo grado, y un equipo docente compuesto por cinco maestras de grado.

⁴⁴ La Dirección Provincial de Gestión Privada, es el organismo que controla las escuelas privadas en la provincia de Buenos Aires. Las escuelas municipales se consideran privadas y se encuentran subvencionadas al 100 % por la provincia.

La institución es reconocida el 19 de noviembre de 1980 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires bajo expediente N° 2613 _ 016825/80.

Al reanudarse las clases en el ciclo lectivo 1981, la matrícula inscripta es de 329 alumnos. Y ese mismo año se designa la primera maestra de dibujo de la institución. También se funda la Asociación Cooperadora, se designa una Vice – Directora Interina y nuevos maestros ya que la matrícula escolar aumenta.

El jueves 11 de marzo de 1982, se anuncia que se comienzan las obras para que la institución y el barrio Villa Lourdes cuenten con agua corriente. El 15 de Junio de ese mismo año se inaugura la Biblioteca Escolar “Islas Malvinas”, apadrinada por integrantes de la Base Naval de Mar del Plata.

La escuela recibe el nombre Intendente Rufino Inda, el 5 de noviembre de 1982, por ordenanza N° 5235. Rufino Inda se desempeñó como Intendente, Consejal y Diputado de la Nación, tuvo gran influencia en la construcción de la auto vía Buenos Aires – Mar del Plata.

Durante el ciclo lectivo de 1983, la escuela tiene nuevo Vice – Director el Sr. J. Carlos Lespada, que también es presidente de la Asociación Cooperadora y ese año se equipa la escuela con grabadores y fotocopiadoras. Ese mismo año es designada la primera secretaria la Sra. Roseana Ricardos.

En el año 1986 se crea el gabinete Psicopedagógico en la escuela, siendo designada al cargo de Asistente Educacional la Sra. M. Cristina Anglada y como Asistente Social la Sra. Susana Agüero.

Durante el ciclo lectivo 1987, la Sra. Graciela Loscalzo asume el cargo de Maestra Recuperadora y son reconocidos los cargos de Asistente Social y Asistente Educacional por Resolución N° 3810.

Ese mismo año la escuela es reclasificada en “alejada del Radio Urbano. Clase 1” por medio de la Resolución 10047.

A comienzo del ciclo lectivo 1988, es asignada la Sra. Beatriz Galíndez como Fonoaudióloga. Ese mismo año se realiza la primera feria escolar en las inmediaciones de la institución, con la realización de ocho talleres.

Durante gran parte de los ciclos lectivos, los alumnos de la institución desarrollan actividades de huerta, organizan ferias junto a los docentes y la escuela participa de actividades comunitarias como por ejemplo: la “Campaña Escolar de Forestación en el Barrio Villa Lourdes”.

La ES N° 108 comienza su funcionamiento durante el ciclo lectivo 2007, debido a las modificaciones producidas a partir de la implementación de la Nueva Ley Provincial de Educación N° 13.688.

▪ Objetivos Institucionales de EP N° 8:

- Lograr una educación integral a través de la humanización y personalización del alumno para que viva como buen ciudadano, hermano de todos los hombres y modificador creativo de su comunidad.

Objetivos Generales:

- Dar unidad de intención a la historia educativa de la institución.
- Conformar la identidad educativa superando personalismos.
- Ayudar a distinguir lo urgente de lo esencial.

Objetivos Específicos:

- Sobre la democracia: “Desarrollar en los niños capacidades para asumir progresivamente su misión como ciudadanos”

- Sobre la ética: “Descubrir la riqueza interior de sí mismo y de los otros. Vivir los valores éticos”

- Sobre la solidaridad y respeto por la diversidad: “Promover la participación solidaria de los niños en la vida escolar y comunitaria concretando aprendizajes a través del diálogo, el intercambio y la aceptación de ideas diferentes a las suyas en un clima de sana convivencia”

- Sobre la libertad responsable: “Cuidar el desarrollo progresivo de la autonomía para lograr una auténtica libertad de iniciativa, de selección y aceptación”

- Sobre la lealtad, responsabilidad, sentido de pertenencia y cooperación: “Desarrollar sentimientos de lealtad, responsabilidad y colaboración con sus pares y los adultos en el ámbito de la comunidad escolar con proyección a la comunidad local y nacional”

- Sobre la perseverancia, la autogestión y la autonomía de pensamiento: “Desarrollar capacidades para la adquisición de los conocimientos básicos en las áreas curriculares por sí mismos, hábitos de estudio y de investigación en la búsqueda de la excelencia personal”

- Sobre la creatividad, visión crítica de la realidad y el hombre como modificador de su entorno: “Fomentar el descubrimiento de la capacidad creativa y la valoración de la Educación como autorrealización, el conocimiento científico y tecnológico y del pensamiento crítico, como elemento al servicio de la persona y la sociedad”

- Sobre el respeto de sí mismo y el cuidado del otro: “Desarrollar actitudes de respeto y cuidado del cuerpo, y de valoración de la salud física y la prevención de enfermedades y accidentes”

- Sobre la autoestima: “Desarrollar auto confianza, autoestima en el rendimiento funcional e individual y en la capacidad de comunicación y expresión”

- **Organización y Funcionamiento**

La matrícula escolar en EP es de 428 alumnos y en ES la matrícula es de 155 alumnos.

En EP la matrícula se divide en 17 grados, en el turno mañana se dictan clases a quinto y sexto grado, divididos en seis grados. En el turno tarde se dictan clases a primer, segundo, tercer y cuarto grado, divididos en 11 grados. En ES se divide en seis años de la siguiente manera: dos primeros y dos

segundos años, (según la Ley 13.688) y dos novenos a término; todos en el turno mañana.

En EP el Equipo Directivo esta conformado por la Sra. Directora María Elena Ezquerro y la Sra. Vice – Directora, Ana Maria Melaragno. Dicha institución cuenta con una Secretaria y un equipo docente conformado por 13 Maestras de Grado, tres profesores de Educación Física, tres de Inglés y seis de Educación Artística.

La autoridad directiva en ES, es la Sra. Adriana Fernández. La ES cuenta con dos Preceptoras, veinticinco Profesores, un Profesor de Educación Física y cinco de Educación Artística.

La EP y ES también cuentan con una Asociación Cooperadora con Personería Jurídica, conformada por padres de alumnos, docentes que cumplen el rol de veedores contables y la Sra. Directora de EP. La Asociación Cooperadora tiene a cargo también el ropero escolar que brinda atención a la comunidad educativa en su conjunto.

Cabe destacar que tanto EP como ES, cuentan con un taller de informática, al que los alumnos pueden asistir en contra turno del horario de clases.

- **La Demanda:**

La demanda a la institución educativa no es solo la educación integral y contención de los alumnos, sino que también se atiende a la demanda alimenticia mediante la copa de leche reforzada. La misma se brinda en horario de clases, en EP y ES, en ambos turnos.

Equipo de Orientación Escolar

- **Datos de Base:**

El EOE se encuentra conformado por: Lic. en Servicio Social Regairaz Marcela (OS), Lic. en Psicología Martines Virginia (OE), Lic. Loscalzo Graciela (OA), Lic. Bailone Beatriz (FO) y alumna residente de Servicio Social Comparada Julia.

El EOE funciona todos los días en horario alternado: los lunes, miércoles y jueves de 8:00 a 12:00 hs., martes y viernes de 12:00 a 17:00 hs. La atención de la OA se realiza de lunes a viernes de 12:00 a 17:00 hs.

Las reuniones de EOE se realizan los lunes en la primera hora (8:00 a 9:00 hs).

- **Objetivos:**

Objetivo General:

Promover la salud psico, física y social de la comunidad educativa como condición para el desarrollo de los aprendizajes y el despliegue de potencialidades, en la búsqueda de una mejor calidad de vida.

A través de:

- Interactuar con los distintos sub- sistemas de la comunidad educativa, en una participación co - responsable y complementaria, para el abordaje de las distintas situaciones, con un enfoque integrador y preventivo.

- Identificar los factores de riesgo y facilitadores que surgen del diagnóstico institucional en los niveles: pedagógico, a nivel individual y grupal; familiar y/o social.

- Implementar estrategias de intervención desde un enfoque interdisciplinario, que permitan anticipar las problemáticas, y sugerir abordajes para su resolución.

- Elaborar y desarrollar acciones tendientes a prevenir y/o superar las situaciones de fracaso escolar.

Objetivos Específicos:

- Facilitar que el niño descubra sus potencialidades, desarrolle habilidades, intereses y actitudes positivas hacia el trabajo escolar.

- Favorecer la incorporación por parte de los alumnos, de pautas de socialización requeridas para una adecuada convivencia en el ámbito escolar y social.

- Prevenir situaciones de fracaso y/o deserción escolar, a partir de promover la necesidad y la conveniencia de la concurrencia diaria a la escuela para un adecuado proceso de aprendizaje.

- Favorecer la reflexión, y un cambio de actitud por parte de los alumnos frente a las situaciones conflictivas, promoviendo interacciones y vínculos positivos entre los mismos.

- Favorecer la difusión y el reconocimiento de los derechos de niños y adolescentes.

- Generar un vínculo de confianza con el alumno que le permita expresar problemas que afecten su integridad psico – física.

- Favorecer que el alumno, a partir del conocimiento y reflexión sobre sus preferencias, habilidades, expectativas personales y familiares, y de la oferta educativa – laboral que le ofrece el medio, pueda efectuar una elección adecuada a sus intereses y posibilidades.

- **Estructura y Organización:**

El SS de la institución funciona en una oficina ubicada en el segundo piso. La misma cuenta con dos escritorios y sillas, archiveros y teléfono fijo, aquí trabajan OS y OE. En una oficina aledaña equipada con una mesa amplia, sillas y archiveros trabajan OA y FO.

El SS tiene actividades programadas para todos los días de la semana, dichas actividades se encuentran sujetas a modificaciones como consecuencia de la demanda espontánea que puede recibir el mismo dentro de la institución.

Las actividades programadas por el SS se incluyen dentro del horario de clases, divididas en primera, segunda, tercera y cuarta hora, organizadas de la siguiente manera:

Los días lunes, en turno mañana, se realizan: reunión de EOE; entrevistas con docentes y alumnos; reunión de EEB⁴⁵ (Equipo Escolar Básico) de EP; trabajo de OS junto a alumnos de quinto y sexto grado.

Los días martes, en turno tarde, se realizan: entrevistas familiares durante las dos primeras horas; talleres con padres y visitas domiciliarias.

Los días miércoles, en turno mañana, se trabaja exclusivamente con ES en: entrevistas con alumnos; entrevistas con docentes y/o directivos; entrevistas familiares y abordaje grupal.

Los días jueves, turno mañana, se realizan: entrevistas y/o contactos institucionales; confección de legajos y/o informes; seguimiento de caso y visitas domiciliarias.

Los días viernes, en turno tarde, se realizan: entrevistas familiares; abordaje grupal; entrevistas familiares y/o seguimiento de caso y visitas familiares.

Por su parte FO, OE y MR realizan intervenciones específicas en sus disciplinas. Es de destacar que en el EOE se realizan proyectos disciplinarios e interdisciplinarios.

⁴⁵**Equipo Escolar Básico:** Refiere a las reuniones para definir intervenciones complementarias entre el Equipo Directivo, (ED), y Equipo Orientador Escolar (EOE).

Proyectos y actividades propios del servicio:

- **Interdisciplinario:**

• **Proyecto OVO: “El Futuro nos Ocupa” (ES N° 108)**

Proyecto de Orientación Vocacional y Ocupacional (OVO).

Se trata de generar un espacio de intercambio, trabajo y reflexión acerca de la etapa actual que atraviesan los alumnos de 9° año, con las inquietudes inherentes a un momento de cambio, de toma de decisiones, favoreciendo ésta, a partir de brindar y analizar información sobre la propuesta ocupacional y/o educativa en la ciudad.

Responsables: OE y OS.

Este Proyecto también se lleva adelante con los alumnos de 6° grado, ya que los mismos también gozan del derecho a conocer la oferta educativa, existente para continuar ES, y a partir de la orientación e información pertinente tomar decisiones en torno a su futuro educativo.

• **Proyecto de Prevención (ES N° 108)**

Fundamentación: Las situaciones de riesgo y vulnerabilidad que sufren los adolescentes en la actualidad, hacen necesario implementar, desde la situación escolar, un abordaje interdisciplinario orientado a prevenir problemáticas asociadas a temas puntuales, tales como: Sexualidad, Drogadependencia, Noviazgos no violentos, etc. Así como también se requiere aplicar estrategias institucionales tendientes a fortalecer la autoestima y los mecanismos de “auto-cuidado” de los jóvenes.

Responsables: OS y OE.

• **Proyecto Integrado de Intervención en Primeros Grados (EP N° 8):**

Fundamentación: Se tiende a favorecer la adaptación del niño a la EPB, logrando una tarea preventiva y asistencial en relación al aprendizaje. La propuesta de intervención apunta a mejorar la calidad de vida en forma activa dentro del contexto educativo.

Responsables: EOE.

- **Disciplinar**:

***OS:**

*Relevamiento de inquietudes e intereses, y de situaciones familiares y/o escolares que pudieran estar afectando a los alumnos de quinto y sexto grado. Con posibilidad de generar acciones de intervención a nivel individual, grupal y/o familiar.

*La OS y la estudiante residente en Trabajo Social, también se encuentran participando en la Mesa Territorial Cerrito desarrollada durante este año, en el marco del Programa de Integración Comunitaria (PIC) del cual es responsable el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

***FO:**

* "Manos a la Obra"; estimulación de la oralidad desde el pensamiento lateral y la actividad manual, con alumnos de quinto grado.

* "Estimulación del lenguaje". Trabajo en Gabinete con pequeños grupos de primer, segundo y tercer grado.

En relación a los recursos comunitarios con que se vincula el servicio durante la gestión de los casos, se puede destacar vinculación con las siguientes instituciones:

- Centro de Salud N° 2 "Guahanani".

- Centro de Protección de los Derechos del Niño, "Cerrito".

- Escuela Municipal de Formación Profesional N° 4 – CEA (Centro Educativo de Adolescentes) N° 732.

- Escuela Especial N° 506.

- **La Demanda:**

Las principales problemáticas que presentan los niños que concurren a la institución educativa, en las cuales interviene el SS, son las siguientes: ausentismo (EP y ES), problemas de aprendizaje / fracaso escolar (EP), problemas de convivencia entre pares y/o docentes (EP y ES), problemas familiares y sociales.

El SS también interviene en situaciones que demanden tratamiento y efectivización de derivaciones a otros servicios.

La Institución:

- **Datos de Base:**

- Nombre de la Institución: Escuela Primaria N° 75. "Alberto Bruzzone"
- Sigla: EP N° 75.
- Tipo de Institución: Pública.
- Dependencia: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección: Libres del Sud 1460.
- Calles adyacentes: Acevedo y C. Drapotis.
- Código Postal: 7600
- Localidad: Mar del Plata.
- Barrio: Constitución, zona norte.
- Municipio: General Pueyrredón.
- Partido: General Pueyrredón.
- Provincia: Buenos Aires.
- Teléfono: 479-5531
- Accesibilidad: Líneas de colectivo: 553, 551, 555.
- Tipo de Organización: Escuela Primaria.
- Sede: Compartida con la ES N° 28 y el patio compartido también con la Escuela Media N° 25 "La Chacra".
- Situación Legal: Personería Jurídica Provincial N° 6528

- **Origen:**

La institución educativa se encuentra enclavada en la zona norte de la ciudad, en el barrio Constitución, a dos cuadras del mar. Está lindante a la Colonia Alfonsina Storni, dependiente de la Nación, y a la Escuela Media N° 25 "La Chacra".

La Escuela, es pensada por la Escuela Media N° 25 y surge ante los albores de la Ley Federal de Educación, en un edificio añoso y sin conservación.

En el Registro de Inspección, que consta de doscientos folios, pertenecientes a la EP N° 75, consta que fue creada por la Resolución N° 6528, con el objetivo de iniciar sus actividades en Marzo de 1997.

La escuela abre sus puertas con grandes déficit de infraestructura, una muestra de ello, es que en su interior se encuentran aún obreros de la construcción trabajando y no existe la puerta de entrada, ni espacios disponibles para el dictado de clases. No había bancos, ni sillas, no existían las llaves de luz, las divisiones no eran paredes de ladrillo, las cuales habían sido antiguos dormitorios (lugar de revisión médica para el ingreso al servicio militar).

Personal docente y directivo de la Escuela Media N° 25, brindan su ayuda, ofrecen un espacio, les suministran material bibliográfico, los acompañan en los primeros días, hasta que llegan los docentes que integran el plantel de primero y segundo ciclo.

A veinticuatro horas del inicio de las clases, llega un camión de ganado, a las 6,30 horas de un día domingo, con las sillas y los bancos para los alumnos; son los maestros y un grupo de padres quienes colaboran en bajar y acomodar el mobiliario en la institución.

Colaboran en la inscripción de alumnos, las escuelas linderas, principalmente la EP N° 55, que auxilia asesorando y acompañando los primeros pasos y actos administrativos de la escuela.

Se enarbola por primera vez la bandera, el 10 de marzo de 1997. Comienza así una larga lucha por lograr un edificio adecuado, ya que no estaban dadas las condiciones higiénicas ni pedagógicas necesarias.

La nueva escuela debe buscar su identidad, la definición del perfil del alumno deseado, el perfil del docente y establecer lazos con la comunidad. Con el correr de los años la institución, logra aunar criterios sobre la concepción del aprendizaje y el rol de la familia.

Ocho años después de su inauguración, se denomina a esta escuela “Alberto Bruzzone”, porque la institución siempre tuvo una orientación artística, con el objetivo de desarrollar en los alumnos una actitud creativa. Se pueden disfrutar en las paredes del pasillo central, murales realizados por los alumnos con la temática, “no a la contaminación” y cuadros que realizaron los alumnos, a fin de ser presentados en la semana de las artes. Además se elige este nombre, porque es considerado, un pintor que representa a la ciudad, y sus nietos concurren a dicha Escuela.

La Cooperativa Carlos Tejedor, es la madrina de la misma. Dicha cooperativa se encuentra muy presente mediante diversas actividades y colaboraciones que le realiza.

La escuela, siempre participa en un trabajo en red con las instituciones del barrio y con otras que se encuentran en la ciudad, como por ejemplo con la Villa Marista, la ES N° 28, la Universidad Nacional de Mar del Plata, el Instituto Superior de Formación Docente N° 19, Instituto del Profesorado de Arte de Mar del Plata, PAMI, con el objetivo de favorecer a la población que concurre a la misma.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En el documento, en el cual se explicitan los objetivos de la institución se expresa que, “el alumno que ha concurrido a la EP N° 75 “Alberto Bruzzone”, será un ser curioso, demandante y solidario. Capaz de transformar la realidad, de tener una postura serena frente a las dificultades para discernir correctamente, amante de la verdad, con sentido de justicia, en la búsqueda permanente de belleza”.

▪ Objetivos Generales

- Favorecer la incorporación de valores a través de las actividades materiales, recursos y proyectos áulicos desarrollados bajo los principios de la educación en los valores y la pro sociabilidad.

- Lograr la formación integral de los alumnos a través del desarrollo de los valores.

- Lograr un clima institucional basado en el respeto mutuo, la solidaridad y la cooperación.

- Desarrollar un ideario institucional que la caracterice en el marco de los valores.

- Desarrollar la perseverancia, la creatividad y el espíritu crítico para promover seres sociales comprometidos.

- Integrar a la comunidad e instituciones barriales, culturales y educativas.

- Promover la integración de los aprendizajes.

- Concepción del Aprendizaje:

Aprender, según Piaget, es tener en cuenta el proceso de construcción de estructuras, teniendo en cuenta el equilibrio y la reacomodación para dar paso a nuevas estructuras.

Según Ausubel, el aprendizaje se produce por la relación con los contenidos en función del interés.

Según Vigotzky, el docente con su rol guía al niño en su aproximación al conocimiento en su zona de desarrollo próximo-cercano en el contexto social-cultural.

A lo mencionado anteriormente, los docentes agregan, es desplegar el compromiso profesional, sabiendo que el aprendizaje es un proceso continuo y espiralado que produce avances con la integración e interacción con los otros sujetos.

Los conocimientos previos o estructuras coyuntivas, permiten esquemas de interpretación de la realidad y producen conocimiento a partir de nuevas experiencias.

Cada persona tiene un tiempo personal de aprendizaje, este deberá ser:

- Significativo: que sea de interés para el niño.
- Movilizador: que despierte la curiosidad y el interés por aprender.
- Modificador: que produzca cambios que lo conduzcan a nuevas experiencias.
- Creativo: que despierte y estimule el desarrollo de sus capacidades.
- Interactivo: que se retroalimente y enriquezca con otros.
- Funcional: que pueda ser aplicado y desarrollado en la vida cotidiana y a su entorno social.

▪ Concepción del Hombre:

- Curioso
- Social, investigador.
- Crítico.
- Sensible y creativo
- Único, original e irrepetible.
- Autónomo, pensante.
- Activo y solidario.
- En permanente búsqueda de la verdad, la belleza y la felicidad.

▪ Perfil del Docente:

- Orientador del aprendizaje.
- Preocupado por la actualización.
- Cuestionador de su propia práctica.
- Abierto al cambio.
- Favorecedor de la autonomía y autogestión.
- Creativo.

- Comunicador.
- Afectivo.
- Solidario.
- Profundo respeto por el otro en sus tiempos y en su hacer.
- Equilibrados.
- Críticos.
- Capaz de resolver conflictos propios del aula.

▪ Perfil del Alumno:

- Sensible a las diferencias.
- Con autoestima alta.
- Con conciencia ecológica que le permite cuidar y valorar el ambiente natural y social.

- Con valores personales para una inserción social.
- Preparado para desenvolverse ante los cambios.
- Un ser capaz de afianzar sus raíces.

▪ Criterios de Evaluación:

- Principios de Valoración: el esfuerzo del alumno, el compromiso, la actitud, la responsabilidad, la situación socio-afectiva, aspectos interactivos y grupales. Realizar análisis críticos, enfoques compartidos y acordando revisar vivencias, experiencias y valorar al alumno globalmente en todas las áreas.

- Principios de Acreditación: el alumno resulte situaciones nuevas aplicando mecanismos para poder superar distintas situaciones. Instrumentando: observación sistemática, listas de cotejo, registros anecdóticos, análisis y registro de producciones, monografías. Informes, carpetas, producciones generales, intercambios orales entre alumnos y profesores, pruebas escritas.

- Principios de Calificación: emergen de la valoración del alumno con el apoyo de la acreditación. El alumno podrá promover si está en condiciones porque alcanzó las expectativas de logro por años y ciclos según la escuela.

- Principios de Promoción: partiendo de la valoración, acreditación y calificación de los alumnos

- **Estructura y Organización**:

La institución educativa cuenta con una matrícula de 699 alumnos, correspondiendo al turno mañana, 186 varones y 175 mujeres y al turno tarde, 182 varones y 156 mujeres. Hay cuatro secciones por año (a, b, c y d). La secciones a y c, concurren al primer turno y las divisiones b y d, al turno tarde.

Las aulas de 1º, 2º, 3º y 6º año, se encuentran en la planta baja, junto con la dirección, la secretaría, la sala de la cooperadora, la sala de profesores, la biblioteca, la sala de computación, la sala del EOE, el laboratorio, el kiosco y el buffet; y los otros años en el nivel superior, junto a la ES N° 28 (7º, 8º y 9º año). El patio lo comparte, además con la Escuela Media N° 25, "La Chacra".

Con respecto al plantel profesional, la escuela cuenta con una directora, la Sra. Jorgelina K, una vice - directora, la Sra. Silvia, una secretaria, un pro-secretario, veinticuatro maestros de grado, once maestros con cambio de función, cinco profesores de educación física, cuatro profesores de inglés, tres profesores de artística, un maestro bibliotecario y un EOE, que esta conformado por una OS, una OE, una OA y una FO

La institución educativa, se encuentra administrada por la cooperadora de padres, quienes son los encargados de organizar el mantenimiento de la institución, realizar pequeñas reformas en el edificio, racionar útiles escolares y libros a niños que no pueden acceder a ellos, entre otras tareas. Tienen un rol activo dentro de la escuela y concurren a la oficina una hora por día en cada uno de los turnos.

- **La Demanda:**

La función básica de la institución educativa, es pedagógica. El plantel profesional utiliza diversos materiales y recursos, como por ejemplo, la sala de computación, la biblioteca, el laboratorio y las salidas de campo, con el objetivo de promover la integración de los aprendizajes y propiciar el desarrollo de sus capacidades.

La población generalmente pertenece al barrio Constitución y a los barrios aledaños a la institución (Zacagnini, El Grosellar, Estrada, Caisamar, Aeroparque, Las Dalias, y Alto Camet) y se caracteriza por pertenecer en su mayoría a la clase social, media y media baja, generalmente con necesidades básicas satisfechas, por lo tanto la escuela no cuenta con comedor escolar y tampoco brinda la copa de leche.

Equipo de Orientación Escolar

- **Datos de Base:**

El EOE, está conformado por profesionales de diferentes disciplinas con el objetivo de prevenir y asistir desde lo Psicopedagógico – Social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar.

Se establece una relación de horizontalidad respecto a la toma de decisiones, la información circula entre todos los integrantes y la comunicación es fluida, sin perder de vista la especificidad de cada rol.

Los integrantes del corriente año son:

- OE: Lic. Regina, Flavia.
- OA: Villalba, Norma.
- FO: Marquihossi, María Fernanda.
- OS: Lic. Colarieti, Silvana.
- Alumna residente en Lic. en Servicio Social: Iriart, Luciana.

- **Origen:**

En la EP N° 75 “Alberto Bruzzone”, no existen documentos con la historia del SS, la información fue recabada mediante entrevistas con personas referentes de la institución y una investigación bibliográfica en los archivos que se encuentran en el EOE.

El Equipo distrital, ha sido designado para desarrollar sus actividades en la Escuela de Enseñanza Media N° 25 “La Chacra”, y atender por su extensión a las demandas de la EP N° 75. En el año 2000, el equipo se conformaba por: OS: Bruni, Susana; MR: Ikazuriaga, Mónica; OE: Dr. Mazzoti, Alfonso; FO: Cepeda Adriana.

A partir de la mínima demanda que atiende en la Escuela Media, en el año 2001, se evalúa como positivo el traslado del mencionado equipo técnico a la EP, que en dicho momento estaba conformada por los tres ciclos básicos, para que intervenga sobre la demanda que era superior, debido al número de la matrícula. También se consideraba necesario, porque la escuela se estaba configurando como institución, debido a su reciente nacimiento.

Desde el año 2001 hasta el año 2006, el EOE estuvo conformado por la OS, la MR y la OE; se incorpora a la dinámica institucional el rol de FO en el año 2007.

Actualmente la OS y la OE, deben atender las demandas de la ES N° 28, debido a que la institución no posee del equipo técnico,

Las OS, que formaron parte del EOE son:

Año 2001: Lic. Palma, Silvia.

Año 2002: Lic. Staffa, Adriana.

Año 2003: Lic. Rodriguez, María Elena.

Año 2004- 2008: Lic. Colarieti, Silvana.

- **Estructura y Organización:**

El EOE, funciona en las instalaciones de la institución, en una oficina contigua al patio externo de la misma. Dicha oficina, respecto al mobiliario, cuenta con un escritorio, sillas y dos bibliotecas utilizada a modo de archivo de legajo y registros de intervenciones.

En cuanto a la distribución horaria, los profesionales concurren de manera alternada, a fin de conocer la totalidad de la matrícula. Utilizan un cuaderno de actividades, donde se explicitan las intervenciones realizadas en el turno correspondiente. Excepto el día lunes que asisten los profesionales en el turno tarde, donde realizan la reunión de equipo semanal, con el objetivo de

socializar los diversos casos trabajados y conjuntamente acordar las estrategias de acción.

Los profesionales del EOE, realizaron un Proyecto Integrado Institucional y un proyecto individual, donde trabajaron específicamente las incumbencias del rol. Éstos últimos se denominan:

- **OS**, Proyecto: “La Escolaridad Obligatoria y las Oportunidades en el Mundo Social”
- **OE**, Proyecto: “Hábitos de Estudio. ¿Cómo estudias?”
- **OA**, Proyecto: “Aprendamos a Estudiar”
- **FO**, “Proyecto de Orientación Fonoaudiológica”

El plantel profesional establece contactos y articulaciones con instituciones de la comunidad, donde concretan actividades y proyectos.

- Centros de Promoción y Protección de los Derechos del Niño⁴⁶, ubicado en la Sociedad de Fomento “Fray Luis Beltrán”,
 - Unidad Sanitaria “Alto Camet”
 - Red Institucional de Alto Camet.
 - Escuela Especial N° 514.
 - Escuela Especial N° 512.
 - Escuela Especial N° 501.
 - Jardín Juanito Bosco y con el Jardín N° 909.
 - Asociación Manuel Belgrano.

⁴⁶ **Centro de Promoción y Protección de los Derechos del Niño:** unidades técnico operativas con una o más sedes, desempeñando las funciones de facilitar que el niño que tenga amenazados o violados sus derechos, pueda acceder a los programas y planes disponibles en su comunidad. (...) tendrán las siguientes funciones: a. Ejecutar los programas, planes, servicios y toda otra acción que tienda a prevenir, asistir, proteger, y/o restablecer los derechos del niño. b. Recibir denuncias e intervenir de oficio ante el conocimiento de la posible existencia de violación o amenaza en el ejercicio de los derechos del niño. c. Propiciar y ejecutar alternativas tendientes a evitar la separación del niño de su familia y/o guardadores y/o de quien tenga a su cargo su cuidado o atención. (...) contarán con un equipo técnico – profesional con especialización en la temática, integrado como mínimo por: 1.- Un (1) psicólogo; 2.- Un (1) abogado; 3.- Un (1) trabajador social; 4.- Un (1) médico Ley 13.298. De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Título II. Capítulo II: De los Organismos Administrativos^{te}

- **La Demanda:**

Los niños son derivados al EOE, por los docentes debido a problemas de aprendizajes y problemas conductuales, detectando en algunas ocasiones cuando se interviene que son indicadores de algo más concreto. "...Lo real es lo que se nos presenta a primera vista, es la empiria, lo concreto y es la síntesis de múltiples determinaciones, la unidad de lo diverso..."⁴⁷.

Trabajar sobre los indicadores, permite desentrañar el problema real, los que se presentan de manera más frecuentes entre los alumnos son: violencia familiar y abandono familiar, entendido en relación a la vulneración de los derechos de los niños por parte de sus padres, es decir, cuando los mismos dejan de cumplir los deberes implícitos de la patria potestad, la tutela, o el acogimiento familiar.

⁴⁷ Baptista, Myriam Vera (1992). *La Producción del Conocimiento Social Contemporáneo y su énfasis en el Servicio Social*. Lima. CELATS/ ALAETS



PARTE 3:
Análisis e Interpretación

En el presente apartado, en un primer momento, se realiza un desarrollo de la modalidad operativa sobre la actuación de los profesionales del EOE en las diversas IP.

En un segundo momento se desarrolla una presentación detallada de los informes de los dos casos de VF seleccionados. Y a continuación, la aplicación de la metodología propuesta por la Mg. Travi, B., mediante la identificación y análisis de las diferentes fases del proceso en la realización de las acciones de intervención del EOE.

Modalidad Operativa:

La forma de acceso a los casos sociales se establece directamente en el primer contacto con los niños, a partir de la derivación por parte del maestro de grado, pero en ocasiones las derivaciones las realiza el equipo directivo o maestro de actividades especiales (educación física, inglés).

Es de destacar, que las familias o los niños concurren al equipo técnico en busca de asistencia, produciéndose así la demanda espontánea. Dicha demanda se caracteriza por ser recurrente y continua en la institución, ya que las familias y los alumnos visualizan en el EOE un espacio en el cual pueden realizar sus demandas y que estas sean atendidas en pos de hallar respuesta a las mismas, por medio de un trabajo conjunto.

En un primer momento, los profesionales del equipo de trabajo realizan entrevistas⁴⁴ individuales con el niño, a fin de conocer, según él, cual es el motivo por el que ha sido derivado al EOE.

En un segundo momento, se realiza una citación por cuaderno a los padres de los alumnos, con el objetivo de dialogar sobre la situación expuesta por los niños

Cuando el niño concurre al equipo técnico, se empieza a conformar un legajo con las actas que se realizan en cada entrevista con él y con los papás, en las cuales se informa quienes participaron, cual es el objetivo de la entrevista, que propone el EOE para trabajar, y a lo que se comprometen los papás o los adultos responsables, a fin de transformar la situación.

⁴⁸ **ENTREVISTA:** Según Kadushin, A., es una conversación con un propósito deliberado, mutuamente aceptado por los participantes.

La interacción se proyecta para alcanzar un propósito seleccionado de manera consciente. Debido a que la entrevista tiene un propósito, su contenido procura tener unidad, progresión y continuidad temática.

Los propósitos de la entrevista pueden ser diversos, pero los más usuales son: investigar y orientar.

Entrevista semi-estructurada: Consiste en la realización de una conversación informal entre el investigador y el informante. Aun cuando se debe contar con una guía de preguntas o temas a tratar el diálogo no es restringido y muchas veces el curso de la entrevista va dependiendo de las respuestas del informante. Martínez López, José Samuel (2004). *Estrategias Metodológicas y Técnicas para la Investigación Social*. Asesorías del Área de Investigación. Universidad Mesoamericana. D. F. México.

Entrevistas domiciliarias: Es un tipo de entrevista "efectuada en el domicilio del usuario, para profundizar la comprensión del diagnóstico y como estudio de observación del ambiente familiar" Campagnini, Annamaria y Luppi, Francesco (1991). *El Servicio Social y el Modelo Sistemático*. Cap. X: "Una Perspectiva para la Práctica Cotidiana". Pág. 195. España. Paidós.

Los profesionales realizan reuniones de equipo, con el fin de socializar las intervenciones realizadas y diseñar estrategias de acción. Luego, se establecen articulaciones y trabajo en red con profesionales, que realizan tratamientos con los alumnos con que se está interviniendo, se establece contacto con las entidades e instituciones pertinentes para realizar las derivaciones y trabajar de forma inter institucional e inter – disciplinaria. También, se establecen articulaciones con equipos técnicos de otras instituciones educativas, como por ejemplo con las escuelas especiales, quienes implementan los proyectos de integración.

Estudio de Casos

CASO 1

Escuela Primaria Municipal N° 8 "Intendente Rufino Inda"

Juramento N° 961. T. E. 480-7981

Año: 2008

Motivo de Intervención: Antecedentes de violencia familiar. Situación reiterada de ausentismo con posibilidad de repitencia del año escolar.

Datos personales:

Alumno: *Isaías M.*

Fecha de Nacimiento: 12/04/1996

Edad: 12 años

Domicilio: -----

INFORME SOCIAL

Situación familiar:

El grupo familiar conviviente se encuentra integrado por:

- **Madre:** Carmen C., 55 años de edad, estado civil: separada
- **Hijos:** Débora M. de 17 años de edad, Belén M. de 13 años de edad e Isaías M. de 12 años de edad. Los niños son los menores de 15 hermanos, los mayores ya no conviven con su madre y han conformado sus propias familias.

La familia se muda a la zona del puerto a fines del año 2007, (viven en una fábrica abandonada con otras familias). En un principio se mudan la madre y sus tres hijos, ya que los padres de los alumnos se separan por motivo de

constantes amenazas y agresiones verbales y físicas del padre a sus hijos y a su esposa.

El padre Pablo M., de 68 años de edad, desde comienzos de año, se encuentra viviendo nuevamente con la Sra. Carmen C. y sus hijos menores.

Ante esta situación, desde la escuela se indaga en relación a los antecedentes de violencia familiar, tanto Belén como Isaías manifiestan que el papá actualmente no les pega, pero si grita e insulta cuando ellos hacen algo que no agrada al mismo.

En relación a lo anterior, la mamá refiere a que ella sufre amenazas constantes por parte del Sr. Pablo M. y que mantienen fuertes discusiones, inclusive frente de sus hijos.

Según consta en actas de años anteriores, la continuidad en los hechos de violencia familiar deriva en presentaciones desde el EOE, (en EP. Provincial N° 3), primero ante la Defensoría de los Derechos del Niño y Adolescente (Octubre del 2000), y posteriormente al Tribunal de Menores N° 2, (Octubre del 2002, Mayo del 2004 y Marzo del 2005).

Aspecto Educativo:

La mamá ha cursado hasta el 5to año de la escuela primaria.

En relación a la escolaridad de los hijos, Débora no ha finalizado sus estudios, (hasta el año 2007 se encontraba en la EP Provincial N° 3 con proyecto de integración), Belén se encuentra cursando el 8vo año en ES N° 108 (que debe rendir integradores de todas las materias por sobrepasar el límite de inasistencias), e Isaías que se encuentra en 6to año, por segunda vez, con posibilidad de permanencia en el mismo año.

Aspecto Sanitario:

En relación a la salud de Isaías, se han realizado derivaciones desde Medicina Escolar para realizar controles pediátrico, neurológico y traumatológico,

Isaías ha sufrido cuatro accidentes a lo largo de su vida y no se le realizan controles médicos desde hace tres años, cuando en febrero de 2005 es embestido por un remis al bajar del colectivo y recibe atención médica y control neurológico en el HIEMI (Hospital Interzonal Especializado Materno Infantil)

En Octubre Medicina Escolar realiza derivaciones para realizar control pediátrico, neurológico y traumatológico; y desde la escuela se orienta a la mamá para que realice consulta oftalmológica y psicológica; esto se esta realizando actualmente.

La Sra. Carmen manifiesta que tiene una hernia abdominal que le genera problemas para caminar y que sufre de pérdida de memoria, (refiere a que no recuerda todo lo que dice).

Aspecto Habitacional:

La familia vive, con otras familias, en una fábrica de pescado. La vivienda cuenta con tres ambientes, baño interno y carece de con los servicios de infraestructura urbana.

Situación Socio- económica:

La familia posee ingresos insuficientes que no les permiten cubrir todas sus necesidades, y esto ha llegado a generar la participación de Isaías en las responsabilidades del trabajo y compra de alimentos con el dinero obtenido. El niño en ocasiones ha acompañado a su papá al trabajo, y en otras situaciones, la mamá manifiesta que “ha llegado a preguntar a extraños si necesitan ayuda con el trabajo que se encuentran realizando para que le den una moneda”.

La Sra. Carmen C. percibe el Plan Familias y trabaja dos veces por semana limpiando una casa y el Sr. Pablo M. trabaja en albañilería de manera informal y esporádica.

INFORME ESCOLAR

Historia Escolar:

El alumno realizó sus estudios en la EP Provincial N° 3, hasta agosto del 2007, donde Isaías se encontraba cursando el sexto año.

Según consta en el legajo de EOE, de EP N° 3:

Durante el receso escolar, en febrero de 2005, Isaías sufre un accidente en la vía pública cuando al bajar del colectivo es embestido por un remis.

Recibe atención médica y control neurológico en el HIEMI. Desde EOE, se realiza visita domiciliaria para tomar conocimiento de la situación de Isaías, la Sra. Carmen C. muestra certificación médica para justificación de inasistencias del alumno durante los primeros días de clases.

Durante el año 2007, la MG (maestra de grado), deriva al alumno a EOE, ya que el mismo manifiesta tener constantes dolores de cabeza que dificultaba su concentración en clase y esto influye en su proceso de aprendizaje, desde el EOE, se solicitan controles neurológicos (que según recomendación médica en HIEMI, deben ser realizados durante marzo 2005, luego del accidente). Es de destacar que en el legajo no figura un seguimiento en relación a esta intervención del EOE.

El alumno, durante el citado ciclo lectivo, se encuentra desaprobado en todas las áreas, a su vez la asistencia escolar es irregular, presentando prolongados periodos de inasistencia a clases, (según MG, era "normal que falte dos o tres veces por semana").

Desde EOE se interviene, por medio de visitas domiciliarias y citaciones a la familia del alumno, para modificar dicha situación. En distintos encuentros que se establecen, según consta en actas, la madre manifiesta que el alumno falta a la escuela por problemas económicos (por no contar con dinero para hojas o para el colectivo) y por los problemas de salud que ella se encuentra atravesando.

Situación Escolar Actual:

El alumno se encuentra cursando por segunda vez el sexto año en la EP Municipal N° 8 y una de sus hermanas cursa el octavo año en la ES N° 108 (dichas instituciones comparten el edificio).

Es de destacar que su asistencia a clases es irregular con elevado número de inasistencias (registra a la fecha más de 70 inasistencias desde el inicio del presente ciclo lectivo), esto repercute en sus calificaciones, durante el primer trimestre se encuentra desaprobado en todas las áreas y durante el segundo trimestre se encuentra sin calificar.

La MG, manifiesta que el alumno presenta dificultades en el proceso de aprendizaje, ya que las tareas que realiza no logran responder satisfactoriamente a las consignas propuestas, a su vez la docente hizo manifiesto a la madre del alumno, y al mismo, que va a repetir el año escolar.

Es de destacar que Isaías manifiesta que la escuela no le gusta, pero que la tiene que terminar porque quiere ir a la “escuela militar”, también refiere a que no tiene ganas de asistir porque la docente “ya le dijo que va a repetir”. A su vez, durante una entrevista con OE, que tiene como finalidad la evaluación de aspectos pedagógicos, el niño manifiesta que “a veces su papá lo lleva a trabajar y que por eso falta a la escuela”.

Acciones de Intervención desde el EOE:

* Mes de Septiembre: Se realizan visitas al domicilio de la familia, con el fin de saber los motivos por los cuales Isaías y Belén no se encuentran asistiendo a clases. Durante una de las visitas no se logra tomar contacto. En la siguiente visita, se deja citación de la Dirección de la escuela a la mamá, para el día 25/09 y se explican los motivos de dicha citación.

* Mes de Octubre: Se realiza visita domiciliaria por situación reiterada de ausentismo y para concretar entrevista con la mamá del alumno, ya que no acude a la citación última en la fecha acordada. (La Sra. acude otro día, mantiene entrevista con la Vice Directora y la MG, pero ningún integrante del

EOE participa ya que ese día el Equipo asiste en otro turno). En la visita no se logra hablar con la Sra. Carmen C., ya que la misma se encuentra en cama con problemas de salud.

Se realiza una nueva visita con el fin de mantener entrevista con la madre de los alumnos, la misma se encuentra nuevamente en cama por problemas de salud. Se deja citación para que asista a entrevista con OE y alumna residente OS el día 27/10.

Se mantienen conversaciones informales con los alumnos, por separado, a fin de indagar sobre los antecedentes de violencia familiar y dialogar sobre su situación escolar.

Se realiza una visita domiciliaria para notificar a la Sra. Carmen C. sobre una nueva citación para el día 31/10, ya que no ha podido acudir a la última citación por problemas de salud.

* Mes de Noviembre: Se intenta citar nuevamente a la Sra. Carmen, desde la Dirección de la escuela, por medio de comunicación telefónica. Al no concretarse la misma, se realiza visita domiciliaria para acordar que la Sra. asista a entrevista con EOE, el día 14/11.

El día 14/11 se mantiene entrevista con la Sra. Carmen C., durante la misma se entrega certificación de Medicina Escolar en las que constan derivaciones médicas por medio de las cuales se solicitan controles médicos a Isaías. Durante el desarrollo de la entrevista la Sra. Carmen C. manifiesta su preocupación respecto a que Isaías trabaje y que por esto no asista a clases, manifestando que “prefiere que no trabaje y que vaya a la escuela”.

Debido a que la Sra. manifiesta que tiene “problemas de memoria” desde el EOE, la alumna residente, el 24/11, realiza acompañamiento al Centro de Salud Nº 2, para facilitarle ordenar los turnos que le han sido asignados desde pediatría por el Dr. Fernández (en dicho Centro de Salud). También se acuerda con la Sra. Carmen C. que se elevará informe al CPDeN – Cerrito ante la situación de violencia familiar y los problemas que se encuentra atravesando la familia de Isaías.

* Mes de Diciembre: El día 1/12, la alumna residente y OS, mantienen una reunión con los representantes del CPDeN - Cerrito para realizar derivación y socialización del caso (ver informe en el anexo).

Observación - Apreciación:

Desde el EOE se interviene con el fin de propiciar la continuidad en la escolaridad de los niños y de indagar sobre los antecedentes de violencia familiar.

A partir de lo anteriormente explicitado y por medio de la lectura del legajo de EP Provincial N° 3, se observa que la situación de irregularidad en la asistencia de los alumnos a la escuela es continua a través de los años (ya que se visualiza gran número de inasistencias en todos los años escolares, inclusive por parte de los hermanos mayores).

Se ha podido observar que la dinámica familiar, parecería encontrarse entorpecida debido a los constantes problemas de salud de la mamá, y esto podría incidir de manera negativa en el proceso de escolaridad y finalización de estudios de sus hijos. Esto se infiere de los dichos de la Sra. Carmen C. como justificativo de las inasistencias de su hijo menor, es que "ella sufre de constantes mareos, entonces su hijo se encarga de cuidarla y acompañarla cuando tiene que salir de su casa". Ya que según la Sra. "sus hijos la cuidan siempre y que Isaías no quiere que ella este sola".

Durante la última entrevista realizada desde EOE, la Sra. manifiesta que Isaías se pasa seguido a su cama, durante la noche, y que él niño se encuentra presente durante las discusiones que ella mantiene con el Sr. Pablo M. A esto se debe agregar que, tanto Isaías como Belén, han hecho manifiesto que su padre continua agrediéndolos verbalmente a la vez que son testigos de la violencia verbal y psicológica que el Sr. Pablo propicia contra la Sra. Carmen.

A partir de lo anteriormente expuesto desde el EOE se considera de suma importancia el acompañamiento, desde el CPDeN, a la Sra. Carmen C. y sus hijos para propiciar la continuidad del proceso escolar de los niños y evitar

que los hechos de violencia por parte del Sr. Pablo M. se continúen produciendo.

Plan de Acción:

- Retomar el contacto con la familia, por medio de la realización de entrevistas domiciliarias, con el fin de indagar la actual situación en torno de los antecedentes de violencia familiar.

- Continuar el trabajo interdisciplinario con profesionales del CPDeN – Cerrito en pos del bienestar de los niños.

- Realizar seguimiento de la asistencia de los niños a clases, desde el EOE, para realizar las acciones correspondientes que tiendan a favorecer la continuidad escolar de los mismos.

CASO 2

Escuela Primaria N° 75 "Alberto Bruzzone"

Dirección: Libres del Sud 1460.

Año: 2008

Motivo de Intervención: Situación de Violencia Familiar.

Datos Personales:

Alumno: Victoria B.

Fecha de Nacimiento: 15 /03/1997

Edad: 11 años.

INFORME SOCIO AMBIENTAL

Situación Familiar:

El grupo familiar conviviente se encuentra integrado por:

- Papá: Carlos B., 48 años. Argentino.
- Mamá: Graciela L., 47 años. Paraguaya.
- Hijos: Victoria, 11 años; Mariano, 17 años, ambos Argentinos; y Jonatan de 20 años, Paraguayo, hijo de la señora del matrimonio anterior

Los padres de la niña se casan en el año 1990 y tienen dos hijos. Victoria B., nace en la ciudad de Mar del Plata.

La niña mantiene vínculo con la tía materna. No mantiene contacto con otros miembros de la familia extensa, debido a que los abuelos paternos residen en Santa Fe, y los abuelos maternos, viven en Paraguay.

En relación a la dinámica familiar, según la Sra. Graciela, el matrimonio mantiene discusiones cotidianas, por diversas cuestiones. Según plantea la

mamá de Victoria, el papá “tiene muchos problemas en su negocio porque no va mucha gente, entonces nosotros (esposa e hijos) a veces lo ponemos nervioso y reacciona mal, tiene que descargarse”.

Por las constantes amenazas y agresiones verbales y físicas del señor hacia su mujer y hacia Jonatan, la Sra. Graciela realiza la denuncia correspondiente, donde se emite para el Sr. Carlos una restricción de acercamiento a su esposa por sesenta días.

La mamá de Victoria, manifiesta que realiza, con su marido, una separación de hecho.

En el mes de julio, la Sra. Graciela se muda a la zona del HIGA, a vivir en la casa de su hermana con Victoria y Jonatan. Durante el mes de agosto, regresa al domicilio que comparte con su esposo.

Según manifiesta la Sra. Graciela, ella con sus hijos y ellos entre si, mantienen un vínculo óptimo y una comunicación fluida, establecen acuerdos, para no hacer “enojar” al Sr. Carlos, como por ejemplo, omitiendo cuestiones cotidianas.

Victoria se encuentra angustiada, por las mencionadas situaciones de violencia familiar, ya que manifiesta tener miedo por las consecuencias de dichos actos y tiene sentimientos de culpa, a los cuales busca repuesta constantemente.

Aspecto Educativo:

Respecto a la educación formal, la mamá de Victoria, se encuentra cursando el último año de secundario de adultos; el Sr. Carlos, no ha concluido con la escolaridad primaria.

En relación a la escolaridad de los hijos, Mariano y Jonatan, la señora Graciela, refiere que no han egresado de polimodal, debido a que abandonaron sus estudios. Y Victoria se encuentra cursando el quinto año en la EP N° 75.

Aspecto Sanitario:

La alumna no presenta patologías orgánicas, la información es recabada en las entrevistas con la Sra. Graciela L. y a partir de una investigación de los datos e información registrados en el legajo escolar. Los hermanos y la mamá tampoco presentan patologías.

El Sr. Carlos B., según el relato de la Sra. Graciela presenta una relación dependiente con el alcohol, que origina reacciones y comportamientos negativos que influye en su dinámica familiar y social.

Aspecto Habitacional:

La vivienda es propia y se encuentra ubicada en una zona urbana, en el barrio "Las Dalias", de la ciudad de Mar del Plata.

El tipo de construcción es de mampostería, con techo de teja y posee dos habitaciones, una cocina, un baño, dentro de la vivienda y una sala. Posee gas envasado, luz eléctrica, agua por bombeador y no posee cloacas.

Situación Socio- económica:

En las entrevistas realizadas, la mamá de Victoria manifiesta que, el Sr. Carlos, es el jefe de familia, y desarrolla sus actividades laborales en un comercio como empleado, aproximadamente hace 15 años, una gomería. Posee un ingreso económico medio, que permite satisfacer las necesidades básicas de la familia. La familia no recibe ayuda social.

La Sra. Graciela, explicita que es ama de casa, no realiza actividades laborales, debido a que su esposo no quiere que desarrolle actividad laboral, fuera del ámbito doméstico. Los hijos mayores poseen trabajo informal y de escasa remuneración económica.

INFORME ESCOLAR

Historia Escolar:

En relación a la educación formal, la niña, en el nivel inicial asiste al Jardín Municipal N° 18, desde la sala de tres hasta preescolar. Ingresa a la EP N° 75 "Alberto Bruzzone" en el año 2004, a primer año.

Situación Escolar Actual:

Victoria se encuentra cursando quinto año, su asistencia a la institución es regular, con inasistencias mínimas justificadas.

La MG, manifiesta que la alumna, al inicio de clases, no presenta dificultades en el proceso de aprendizaje, participa activamente en las clases y realiza sus actividades diariamente.

En el periodo de junio – julio, la maestra observa, que la alumna se encuentra dispersa en las clases y no se encuentra predispuesta a participar en las mismas. Dicha situación comienza a revertirse luego del receso invernal.

Acciones de Intervención del EOE:

- Mes de Julio: Se realiza una entrevista con la Sra. Graciela, día 9 de julio del corriente año. Se presenta de manera espontánea ante los profesionales del EOE, con el objetivo de informar sobre la situación de violencia familiar y sobre el cambio de domicilio.

Se compromete con los profesionales del EOE, a garantizar la asistencia de la alumna a la institución educativa durante el ciclo lectivo.

Se realiza una entrevista con Victoria, el día siguiente. Se presenta en el EOE de manera espontánea, con el objetivo de dialogar sobre la situación que están vivenciando en su hogar y para informar que se encuentra dispersa y no quiere realizar sus actividades escolares.

Los profesionales dialogan con la alumna, respecto de la importancia de continuar con el tratamiento psicológico, debido a la necesidad de contención que presenta la niña.

- Mes de Septiembre: Entrevista con la alumna, Victoria, día 16. Se presenta en el EOE, de manera espontánea, con el objetivo de dialogar sobre su situación familiar e informar que regresaron a vivir a su casa, en el mes de agosto.

Se envió una citación para la Sra. Graciela, para una entrevista, el día 25, con el objetivo con el fin de dialogar respecto del rol de intermediaria que se encuentra la niña, respecto de la situación.

La mamá, no asiste a la entrevista planificada por el EOE, y no se comunica a la escuela, a fin de justificar su ausencia. Se establece comunicación telefónica, a fin de planificar nuevo día y horario para la entrevista programada.

- Mes de Octubre: Se intenta realizar entrevista con la niña, a fin de conocer la situación familiar, pero la niña no demuestra interés y predisposición a dialogar con los profesionales del EOE. Manifiesta que en su casa “estaba todo bien y que no tenía nada para informar”.

A mediados de mes, la alumna informa a la OS, que su papá nuevamente agrede físicamente a su mamá y plantea que necesita ayuda.

Se envía una citación para la Sra. Graciela, para una entrevista con el objetivo de dialogar sobre el vínculo que mantiene con su esposo y sobre la dinámica familiar

La Sra. Graciela, no asiste a la entrevista con el EOE, y no se comunica a la escuela, a fin de justificar su ausencia. Se establece comunicación telefónica, a fin de planificar nuevo día y horario para la entrevista programada.

- Mes de Noviembre: Entrevista con la mamá de Victoria, el día 3 de noviembre, expresa que nuevamente el Sr. Carlos se muestra agresivo, con

gritos y luego con violencia física. Ella teme la reacción, debido a que la escala de violencia va en ascenso.

Se efectúa una citación para una entrevista al Sr. Carlos, con el objetivo de indagar sobre la actitud ante la situación familiar y reflexionar sobre la necesidad de buscar apoyo psicológico para el núcleo familiar. No concurre a la entrevista, y no presenta justificaciones respecto de su ausencia.

Entrevista con Victoria, objetivo conocer la calidad de las relaciones vinculares, de su madre y hermanos, respecto de su padre.

Entrevista con la mamá de la alumna. Se presenta al Equipo de Orientación Escolar, a fin de indagar si se le había brindado contención a la niña, ya que estaba muy angustiada por lo que le había dicho su padre, respecto a la citación.

Observación - Apreciación:

La familia (mama, hermanos y Victoria) justifican las acciones violentas del Sr. Carlos por las situaciones laborales y económicas que esta afrontando actualmente.

La Sra. Graciela manifiesta no saber como ayudar a su esposo a respecto de la dependencia con el alcohol, porque el señor Carlos no quiere recibir ayuda profesional.

La niña no percibe la violencia psicológica que el señor ejerce sobre ella y por medio de la cual influye sobre la Sra. Graciela, para lograr sus objetivos, manifestando la niña, que es la única persona del grupo familiar a que el papá no agrede y por lo tanto tiene sentimientos ambivalentes, respecto al señor y siente culpa por los mismos.

La niña busca continuamente respuestas a los sentimientos que ella tiene respecto de la situación familiar que está vivenciando, se manifiesta en la búsqueda de dialogo con los profesionales del EOE, con los docentes y con los pastores de la iglesia a la que concurre.

Desde el EOE, los profesionales, manifiestan la necesidad de apoyo psicológico para la alumna, con el objetivo de establecer un espacio de contención y reflexión, a fin de que la niña realice una evaluación crítica de las relaciones y vínculos familiares y elabore estrategias para las situaciones adversas que la bloquean emocionalmente.

Respecto a la familia, también se plantea la necesidad de que acceda a una ayuda especializada, a fin de trabajar sobre la situación que están viviendo, pudiendo comprender la realidad que está atravesando la familia, desarrollar estrategias para fortalecer las capacidades que han sido disminuidas por efecto de la violencia.

Comprender la situación, les permitirá entender el peligro real al que están expuestos los miembros de la familia, empezar a implementar herramientas o alternativas de acción y establecer un cambio sustancial.

Plan de Acción:

- Realizar una reunión con los profesionales del CPDeN, a fin de socializar sobre la situación de violencia familiar y realizar entrega de informe de derivación, antes de concluir el presente ciclo lectivo.
- Seguimiento del caso y contención de la alumna mientras concurra a la Escuela.
- Retomar el contacto con la familia, con el fin de indagar la actual situación en torno de los antecedentes de violencia familiar.

Aplicación y Análisis de las Fases del Proceso Metodológico en las Líneas de Acción de Intervención del EOE:

Metodología de Intervención para Caso Social - Individual

Se considera pertinente la aplicación del proceso metodológico planteado por la Mg. Travi, B.⁴⁹ ya que el mismo integra las propuestas de los autores clásicos estudiadas a lo largo de nuestra formación, considerándola innovadora al mismo tiempo que sintetizadora de las mismas.

Travi, B. identifica el proceso metodológico con el terreno del “cómo” llevar adelante la intervención profesional. Define proceso como un conjunto articulado, coherente, de acciones, con una lógica interna y una direccionalidad. Se inicia ante la existencia de una demanda espontánea, derivación, interconsulta o demanda de otro profesional. Tiene una finalidad coherente con los objetivos últimos de la profesión de TS.

A lo largo del proceso metodológico existe una secuencia lógica y otra cronológica. La autora propone romper con la lógica etapista pero asimismo sostiene que hablar de “momentos” en la intervención profesional es reducirlos a meros instantes. Es por ello que enuncia tres fases metodológicas, dentro de las cuales se llevan a cabo diferentes acciones, adecuadas a cada caso particular.

Fase inicial:

- *Identificación de la situación – problema / demanda:* de acuerdo a la institución en que trabajemos, serán los tipos de demanda. Puede ser que la demanda llegue a nuestro servicio ya formulada de esa manera, o que se encuentre una demanda oculta que debemos descubrir. En general, la persona que atraviesa una situación problemática, llega al servicio social de una institución con algún grado de reconocimiento de ese problema, ya sea por

⁴⁹ Mg. Travi, Bibiana. (2007). Curso “La Dimensión Técnico – Instrumental en Trabajo Social”, dictado en el Colegio de Asistentes Sociales y Trabajadores Sociales de la Pcia. de Buenos Aires, Distrito Mar del Plata.

iniciativa propia o por una orientación o derivación de otro profesional, de otro servicio o de otra institución.

Toda demanda es una solicitud. Las personas buscan ayuda en la medida en que identifican algo como problemático, y todo problema, por definición, requiere una solución. Para alcanzarla, es necesario un saber específico y una acción determinada.

Cuando un otro demanda nuestra intervención profesional, se encuentra expectante. Recurrir a un servicio social es producto de una decisión consciente, de la convicción de encontrar ayuda para cambiar una situación o aspecto. Es fundamental identificar qué expectativas tiene ese sujeto, si tienen que ver con lo que es posible lograr o si se apartan de ello, tanto por ser desmesuradas como por estar por debajo de lo que se pretende. Es decir, hay personas que pretenden resolver situaciones problemáticas sin los recursos necesarios ni la disponibilidad que se requiere y otras que, por el contrario, sienten que no merecen resolver dichas situaciones o exigen menos de lo que les corresponde por derecho.

Por otro lado, no se plantea una demanda por todas las necesidades que se atraviesan, ni todas las necesidades son planteadas como un problema. El objetivo, desde el TS, no es “descubrir el verdadero problema” sino trabajar con lo que el otro pondera como lo más importante en ese momento.

- *Diagnóstico social*: no se parte de un criterio de “normalidad”; pero sí existen condiciones mínimas que consideramos indispensables y que deben estar cubiertas. El saber es entre dos, con la participación fundamental del sujeto que presenta la situación problemática, y del profesional, quien ejerce la escucha activa del otro, cómo él ve su problema y cómo cree que puede resolverlo.

Travi, B., propone retomar y rescatar las ventajas del tan criticado diagnóstico médico, en el sentido de desarrollar un saber para una acción concreta, relativamente rápido y preciso.

- *Construcción del problema objeto de intervención:* consiste en identificar y definir sobre qué intervenir, qué parte del todo, la situación problemática central. Esta definición se hace en base a la demanda, que muchas veces es distinta del motivo de consulta.

El diagnóstico social da cuenta de la información que necesitamos para construir el problema. Es el intermediario entre la situación problemática identificada y la construcción del problema en tanto objeto de intervención.

Fase intermedia:

Se desarrollan diversas acciones: diseño, implementación y evaluación de estrategias, revisión y ajuste del diagnóstico de ser necesario y redefinición del problema objeto de intervención.

Se plantean objetivos a alcanzar durante la intervención, se ponen en marcha las estrategias, realizando una evaluación concurrente, es decir, chequeando durante todo el proceso, a lo largo de la intervención.

Fase final:

- *Evaluación:* se realiza estableciendo un correlato entre los objetivos y los logros. Es útil y necesario que en el plan de trabajo, proyecto o diseño de estrategias, estén plasmados por escrito los objetivos planteados, para evaluar partiendo de esa base, de lo que se busca conseguir en un principio y se fue redefiniendo al avanzar en el proceso de reflexión y acción conjuntas.

- *Cierre de la intervención:* es deseable que se realice de común acuerdo entre el sujeto y el profesional.

Puede ser necesario cerrar una intervención y comenzar otro proceso, trabajar en otros aspectos o suspenderlo temporalmente.

Es importante sentar precedente de la intervención llevada a cabo a través del registro, para que, si existen sucesivas intervenciones, otros profesionales puedan partir de lo trabajado y no volver a preguntar sobre los mismos aspectos, retrotrayendo al sujeto a situaciones ya resueltas o en vías

de resolución. Fortalece a la persona que se valore lo realizado y que se preste atención a las nuevas problemáticas que pudieran surgir.

La autora sostiene que este proceso metodológico se cruza permanentemente con los modelos teóricos adoptados por el profesional y con los marcos teóricos de referencia en relación con las problemáticas específicas abordadas.

Descripción de los dos casos, según el Análisis de la Metodología de Trabajo seleccionada

CASO 1:

El EOE toma contacto con el presente caso por medio de una demanda realizada por la MG de Isaías M. consecuencia de las recurrentes inasistencias a clase por parte del alumno. Desde el EOE se comienza a indagar en el legajo del alumno para tomar conocimiento de la historia escolar del mismo. Como consecuencia de esta indagación se observa que el alumno, sus hermanos, y su madre han sufrido hechos de violencia por parte del Sr. Pablo M.

Durante la lectura del legajo se registra que la Sra. Carmen C. y sus hijos se mudan a la zona del puerto a fines del año 2007, debido a que la Sra. se separa del Sr. Pablo M. por motivo de constantes amenazas y agresiones verbales y físicas, por parte del Sr., hacia sus hijos y su esposa.

El Sr. Pablo, desde comienzos de año, se encuentra viviendo nuevamente con la Sra. Carmen y sus hijos, según manifiestan los alumnos.

Según consta en actas de años anteriores, la continuidad en los hechos de violencia familiar ha derivado en presentaciones desde el EOE (en EP Provincial N° 3), primero ante la Defensoría de los Derechos del Niño y Adolescente (Octubre del 2000), y posteriormente al Tribunal de Menores N° 2, (Octubre del 2002, Mayo del 2004 y Marzo del 2005).

Desde el EOE se comienza a concurrir al domicilio familiar del alumno para tomar contacto con la Sra. Carmen C. y poder indagar sobre las reiteradas inasistencias y sobre la historia de violencia familiar.

Ante la imposibilidad recurrente de realizar una entrevista a la Sra. Carmen, ya que la misma no se presenta a las citaciones y/o cuando se acude al domicilio ella se encuentra en cama por problemas de salud que se encuentra atravesando. La Sra. Carmen manifiesta que tiene una hernia abdominal que le dificulta la movilidad. Como consecuencia de esta situación se comienza a mantener conversaciones informales con Isaías y Belén, por

separado, a fin de indagar sobre los antecedentes de violencia familiar y dialogar sobre u situación escolar.

En relación a lo anterior, tanto Belén como Isaías refieren a que el papá actualmente no les pega pero que les grita e insulta cuando ellas hacen algo que le disgusta a el Sr.

En referencia a lo anterior se observa que la lectura del legajo del alumno y las conversaciones mantenidas con los alumnos brindan datos que ayudan a la **Identificación de la situación – problema / demanda**, esta parte del proceso planteado por Travi, B., es necesaria para saber sobre que se quiere intervenir (**construcción del problema objeto de intervención**). También se destaca la **demanda oculta** que, descubierta por medio de la lectura de documentos con registro de intervenciones anteriores, pone de manifiesto una dinámica familiar conflictiva para los alumnos.

Es de destacar que desde el EOE también resulta preocupante el hecho de que a Isaías, desde Medicina Escolar, se le ha realizado derivación para controles con medico pediatra, neurólogo y traumatólogo Ya que al indagar sobre el aspecto sanitario de la familia se ha hecho manifiesto que: Isaías ha sufrido cuatro accidentes a lo largo de su vida y no se le realizan controles médicos desde hace tres años, cuando en febrero de 2005 es embestido por un remis al bajar del colectivo y recibe atención médica y control neurológico en el HIEMI.

En relación al aspecto pedagógico, la M. G. de Isaías manifiesta que el alumno presenta dificultades en el proceso de aprendizaje, ya que “realiza las tareas, generalmente mal y sin consultar dudas”. También se destaca el hecho de que su asistencia a clases es irregular con elevado número de inasistencias, esto repercute negativamente en sus calificaciones, durante el primer trimestre se encuentra desaprobado en todas las áreas y durante el segundo trimestre se encuentra sin calificar.

Ante lo arriba descrito se dialoga con Isaías y el alumno manifiesta que la escuela no le gusta, pero que la tiene que terminar porque quiere ir a la

“escuela militar”, también refiere a que no tiene ganas de asistir porque la docente “ya le dijo que va a repetir”. A su vez, durante una entrevista con OE, que tiene como finalidad la evaluación de aspectos pedagógicos, el niño manifiesta que “a veces su papá lo lleva a trabajar y que por eso falta a la escuela”.

*Ante lo previamente expuesto se intenta concretar entrevista con la Sra. Carmen, ya que la concreción de la misma se estima relevante para la construcción del **Diagnostico social**. Ya que desde el EOE se observa que todos los elementos de este caso lo hacen aun mas complejo de lo que se presenta en un primer momento.*

Durante la entrevista con la Sra. Carmen se logra registrar que ella sufre amenazas constantes por parte del Sr. Pablo y que mantienen fuertes discusiones inclusive en frente de sus hijos.

*Es de destacar que la Sra. Carmen C. reconoce la **situación problemática** en relación a la situación de violencia, ya que ella la hace manifiesta y durante años anteriores ha realizado las denuncias pertinentes, según consta en legajo de Isaías. Se le hace manifiesto desde el EOE que es necesario que ella realice una consulta con el área de psicología para trabajar esta situación de violencia que vive en su hogar y estrategias que la ayuden a sobrellevar dicha situación.*

Durante la misma entrevista la Sra. manifiesta que tiene “problemas de memoria” y que no recuerda todo lo que dice. A su vez refiere a que le preocupa que Isaías trabaje y que por esto no asista a clases, manifestando que “prefiere que no trabaje y que vaya a la escuela”. A lo anterior agrega que otro motivo por el que Isaías falta a clases es que “ella sufre de constantes mareos, entonces su hijo se encarga de cuidarla y acompañarla cuando tiene que salir de su casa”. Ya que según la Sra. “sus hijos la cuidan siempre y que Isaías no quiere que ella este sola”

Desde el EOE se acuerda acompañar a la Sra. Carmen al Centro de Salud N° 2, para facilitarle ordenar los turnos que le han sido asignados por las

derivaciones realizadas a Isaías y realizar las consultas pertinentes para su orientación psicológica.

Los profesionales del EOE, logran arribar a una evaluación pre – diagnóstica en relación al problema objeto de intervención, dicha evaluación pre – diagnóstica que da explicitada de la siguiente manera:

Desde el EOE se interviene con el fin de propiciar la continuidad en la escolaridad de los niños y de indagar sobre los antecedentes de violencia familiar.

A partir de lo anteriormente explicitado y por medio de la lectura del legajo de EP Provincial N° 3, se observa que la situación de irregularidad en la asistencia de los alumnos a la escuela es continua a través de los años (ya que se visualiza gran número de inasistencias en todos los años escolares, inclusive por parte de los hermanos mayores).

En relación a lo anteriormente expuesto, se visualiza que la dinámica familiar, es afectada por los constantes problemas de salud de la mamá, y esto incide de manera negativa en el proceso de escolaridad y finalización de estudios de sus hijos. Ya que como se puede observar, y la Sra. Carmen lo hace explícito, uno de los motivos que aduce como justificativo de las inasistencias de su hijo son sus problemas de salud.

Es de destacar que la situación económica de la familia también afecta directamente la continuidad de la escolaridad de Isaías, ya que por motivo de la insuficiencia en recursos económicos el niño sale a realizar trabajos con su padre. Esto último vulnera los Derechos de Isaías a tener una niñez plena, a educarse y recrearse en el ámbito educativo y fuera de él.

Durante una la última entrevista realizada desde EOE, la Sra. Carmen manifiesta que Isaías se pasa seguido a su cama, durante la noche, y que él niño se encuentra presente durante las discusiones que ella mantiene con el Sr. Pablo M. . A esto se debe agregar que, tanto Isaías como Belén, han hecho manifiesto que su padre continúa agrediéndolos verbalmente a la vez que son

testigos de la violencia verbal y psicológica que el Sr. Pablo propicia contra la Sra. Carmen.

A partir de lo anteriormente expuesto desde el EOE se considera de suma importancia el acompañamiento, desde el CPDeN, a la Sra. Carmen C. y sus hijos para propiciar la continuidad del proceso escolar de los niños y evitar que los hechos de violencia por parte del Sr. Pablo M. se continúen produciendo.

Según la realidad explicitada y con el reconocimiento de continuidad de la situación de violencia familiar por parte del Sr. Pablo M., desde el EOE se acuerda con la Sra. Carmen que desde la institución educativa se elevara un informe al CPDeN – Cerrito para que intervenga en el caso.

*El análisis permite referir a la delimitación de **líneas de acción a seguir**, que según Travi B. se observan en la **Fase Intermedia del proceso metodológico**.*

La primera línea de acción que se concreta desde el EOE es la reunión con los representantes del CPDeN – Cerrito en la cual se realiza la derivación del caso y la debida socialización del mismo.

Debido a la próxima finalización del ciclo lectivo 2008, se dejan delimitadas las propuestas de líneas de acción para el año 2009 de la siguiente manera: Retomar el contacto con la familia, por medio de la realización de entrevistas domiciliarias, con el fin de indagar la actual situación en torno de los antecedentes de violencia familiar. Continuar el trabajo interdisciplinario con profesionales del CPDeN – Cerrito en pos del bienestar de los niños.

CASO 2:

*Desde el EOE, se toma contacto con el caso, por **demanda espontánea**, al concurrir la Sra. Graciela, a la institución educativa, durante el mes de julio. Se presenta ante el EOE, con el objetivo de informar sobre la situación de violencia familiar y sobre el cambio de domicilio.*

Durante el primer contacto, manifiesta que el Sr. Carlos, hace tiempo que ejerce sobre Jonatan y sobre ella agresión verbal constante, ahora también le propicia golpes en el cuerpo y en la cabeza (consta en la denuncia correspondiente). A partir de la denuncia realizada por la Sra. Graciela, se emite para el Sr. Carlos, una restricción de acercamiento hacia ella durante sesenta días.

La mamá de Victoria y su esposo realizan una separación de hecho y la Sra. Graciela, se retira del hogar con la niña y con su hijo Jonatan, y radica domicilio en la casa de su hermana.

La mamá explicita que Victoria mantiene contacto permanente con el papá y además que es la única del núcleo familiar que no es agredida, ni física ni verbalmente.

*Aquí se visualiza lo que la autora denomina **la situación – problema**. Se observa, en el presente caso, que existe un reconocimiento de la situación problemática por parte de la Sra. Graciela, sin embargo se visualiza que los hechos de violencia que se suscitan en el hogar de Victoria también tiene un impacto en la niña que no es identificado por la madre.*

Con posterioridad se realiza una entrevista con Victoria. Se presenta en el EOE de manera espontánea, con el objetivo de dialogar sobre la situación que están viviendo en su hogar.

La niña manifiesta que su padre agrede verbal y físicamente a su madre, y debido a esta situación se mudan a la casa de su tía.

Refiere que se siente “incomoda”, porque es una casa pequeña que debe compartir con sus tíos y primos. Victoria dice “no es mi lugar y no tengo mis juguetes”, también explica que existe mucha distancia respecto a la escuela, pero tampoco encuentra “su lugar” en su casa cuando visita a su padre.

La alumna plantea tener sentimientos ambivalentes respecto de su padre, ya que mantienen muy buena relación, no la golpea ni la agrede verbalmente; pero cuando el papá se fue de viaje por tres meses, manifiesta que no lo extrañó y tampoco quería que regresara. La niña pregunta a los profesionales, “¿Lo quiero a mi papá?”

Victoria comienza tratamiento psicológico, en el mes de mayo, por su propia voluntad. Ya que le solicita a su mamá que le consiguiera un turno con el psicólogo de la Unidad Sanitaria del barrio.

Concurre a dos sesiones, debido a que su papá le dijo que “dejara de ir, porque ahí van los locos”. La niña manifiesta que quiere asistir, pero le da vergüenza que la gente la viera ingresar a las sesiones de psicología, luego del comentario realizado por su padre.

Expone que dicha situación influye negativamente en sus notas escolares, porque se encuentra dispersa y no quiere realizar sus actividades escolares.

*A partir del relato de la niña se puede analizar, que Victoria identifica la **situación problemática**, se visualiza como “testigo de violencia”; además da cuenta del impacto que dicha situación familiar tiene sobre ella en relación a su desempeño en el ámbito escolar.*

*En relación a lo anterior, desde el EOE, para profundizar el conocimiento sobre la **situación – problema** se desarrollan las acciones tendientes para tal fin, mediante la aplicación de distintas técnicas de recolección de datos, propias del rol de OS, tales como la entrevista y la observación.*

*Toda la información recabada, permite la construcción del **Diagnóstico Social**. Desde el EOE, para profundizar el conocimiento sobre como se presenta la situación problemática a los miembros de la familia, luego del receso invernal, se mantienen entrevistas con la niña y con su mamá.*

La niña informa que regresaron a vivir a su casa, en el mes de agosto. Comenta que sus padres establecen un “acuerdo” para que la convivencia se desarrolle sin discusiones ni agresiones, entre ellos, ni entre el señor y los hijos. Además explicita que el papá le promete a su familia que comenzará a concurrir a alcohólicos anónimos.

La niña manifiesta que tiene miedo que su papá golpee nuevamente a su mamá. No quiere dormirse de noche, “porque la vez anterior sucedió cuando dormía y me siento culpable”.

También informa que, antes de que se muden nuevamente a su casa, su papá le comenta que “intento ahorcarse” y que se comunica con la policía para que retiren el cuerpo así sus hijos no lo encuentran “colgado”, pero la policía llega antes y le salva la vida.

Se visualiza una situación de violencia psicológica del padre hacia Victoria, que no es explicitada o reconocida por la Sra. Graciela.

Al tomar conocimiento de la situación anterior, desde el EOE se realiza una citación a la Sra. Graciela, para una entrevista, el día 25, con el objetivo de dialogar respecto del rol de intermediaria que se encuentra la niña, en la dinámica familiar y para dialogar sobre la violencia psicológica que el Sr. Carlos, ejerce sobre su hija.

La mamá, no asiste a la entrevista planificada por el EOE, y no se comunica a la escuela, a fin de justificar su ausencia.

La niña no demuestra interés y predisposición a dialogar con los profesionales del EOE. Manifiesta que en su casa “esta todo bien y que no tiene nada para informar”.

A mediados de mes de noviembre, la alumna informa a la OS, que su papá nuevamente agrede físicamente a su mamá y plantea que necesita ayuda.

Se envía una citación a la Sra. Graciela, para una entrevista con el objetivo de dialogar sobre el vínculo que mantiene con su esposo y sobre la dinámica familiar, la cual se realiza en el mes de noviembre.

Comenta que el papá de Victoria, no estuvo dispuesto a comenzar tratamiento psicológico ni concurrir a alcoholicos anónimos, pero durante el periodo de tiempo que asiste a la Iglesia Evangélica, no demuestra agresividad hacia sus familiares. La familia, practica la religión evangélica, a excepción del Sr. Carlos.

Luego de dicho periodo comienza a mostrarse en forma agresiva, con gritos y luego con violencia física. Ella teme la reacción, debido a que la escala de violencia va en ascenso.

Se efectúa una citación para una entrevista al Sr. Carlos, con el objetivo de indagar sobre la actitud ante la situación familiar y reflexionar sobre la necesidad de buscar apoyo psicológico para el núcleo familiar. No concurre a la entrevista, y no presenta justificaciones respecto de su ausencia.

Durante una entrevista con Victoria, manifiesta que se siente angustiada porque tiene miedo por la reacción de su papá, respecto de la violencia, que ejerce con su mamá. También expresa que su papá le ha manifestado que “prestara más atención en la escuela, porque era muy grave que lo hayan citado a él”

El Diagnóstico Social da cuenta de la información que necesitamos para construir el Problema Objeto de Intervención.

*Cabe destacar, en relación a lo anterior, que desde el EOE se lograr llegar a una evaluación pre - diagnóstica en relación al **problema objeto de intervención**. Dicha evaluación pre – diagnóstica queda presentada de la siguiente manera:*

La familia (mamá, hermanos y Victoria) justifican las acciones violentas del Sr. Carlos, por la situación laboral y económica que afronta actualmente. La Sra. Graciela manifiesta, no saber como ayudar a su esposo, respecto de la dependencia con el alcohol, porque el Sr. Carlos no quiere recibir ayuda profesional.

La niña, no percibe la violencia psicológica que el papá ejerce sobre ella y por medio de la cual influye sobre la Sra. Graciela para lograr sus objetivos, manifestando la niña, que es la única persona del grupo familiar a la cual el papá no agrede y por lo tanto tiene sentimientos ambivalentes, respecto al señor y siente culpa por los mismos.

La niña, busca continuamente respuestas a los sentimientos que ella tiene respecto de la situación familiar, y se manifiesta en la búsqueda de dialogo con los profesionales del EOE, con los docentes y con los pastores de la iglesia a la que concurre.

Desde el EOE, los profesionales, manifiestan la necesidad de apoyo psicológico para la alumna, con el objetivo de establecer un espacio de contención y reflexión, a fin de que la niña realice una evaluación crítica de las relaciones y vínculos familiares y elabore estrategias para las situaciones adversas que la bloquean emocionalmente.

Respecto a la familia, se plantea la necesidad de que acceda a una ayuda especializada, a fin de trabajar sobre la situación que están vivenciando, pudiendo comprender la realidad que está atravesando la familia, desarrollar estrategias para fortalecer las capacidades que han sido disminuidas por efecto de la violencia.

Comprender la situación, les permitirá entender el peligro real al que están expuestos los miembros de la familia, empezar a implementar herramientas o alternativas de acción y establecer un cambio sustancial. Para ello, desde el EOE, se realizará el informe correspondiente para concretar la derivación al CPDeN.

*Esta evaluación permite proceder a la delimitación de las **líneas de acción a seguir**, que según Travi, B., consiste en la **Fase Intermedia**.*

Una primer línea de acción consistiría en realizar una reunión con los profesionales del CPDeN, a fin de socializar sobre la situación de violencia familiar y realizar entrega de informe de derivación, antes de concluir el presente ciclo lectivo.

Paralelamente se debe realizar un seguimiento del caso y contención de la alumna.

A encontrarse próxima la finalización del presente ciclo lectivo, se realiza una interrupción en el proceso de intervención. Se propone para el año 2009, retomar el contacto con la familia, con el fin de indagar la situación en torno de los antecedentes de violencia familiar.



Consideraciones Finales

En el presente apartado se pretende, a partir del trabajo de campo sistematizado, sobre la práctica institucional supervisada, revisar acciones, identificar los factores que han influido en los resultados y evaluar procedimientos de intervención, con el propósito de plantear propuestas más pertinentes y eficaces ante el abordaje de la VF, en el ámbito educativo.

El objetivo general de este trabajo es: describir, analizar y sistematizar la Intervención del OS, en dos casos de niños/adolescentes víctimas de VF, en dos instituciones educativas, a fin de evaluar sus alcances y limitaciones. En consecuencia, a continuación se intentan desarrollar conclusiones preeliminares, no finales ni totalizadoras, ya que la problemática abordada, es de gran complejidad y, no es ética, ni factible la elaboración de todas las respuestas pertinentes para la IS sobre la VF, a partir de la sistematización de dos casos. Y, cabe mencionar que no existen recetas respecto al abordaje de las situaciones de VF, sino solo propuestas orientadoras.

Pensar la violencia en el ámbito educativo y las posibilidades de intervención requiere conquistar la complejidad de la situación y también analizar la singularidad de cada establecimiento. La escuela, como parte de la sociedad, no está exenta de los factores culturales, sociales, políticos y económicos que operan en cada contexto histórico-social; por lo tanto repercuten en ella los efectos de la violencia que produce el sistema capitalista.

En relación a las **incumbencias ético / legales de las instituciones educativas ante la problemática de VF**, en principio se debe considerar que la Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, brinda un marco de referencia desde el cual confrontar y orientar las acciones en el ámbito público o privado, pero no alcanza para transformar hábitos y principios que rigen las relaciones humanas, por lo tanto repensar a niños y jóvenes, víctimas de VF, supone imaginar cambios en el diseño escolar. También invita a pensar un tipo de institución educativa en la cual los alumnos puedan intercambiar ideas desde los primeros años, proponer temas o preguntas y desarrollar sus gustos intelectuales.

Cada escuela posee una dinámica y una cultura organizacional propia que se estructuran por medio de un conjunto de normas y significados, y también por el inter-juego que se sucede entre los sujetos concretos de una realidad concreta.

En relación a las **características organizacionales de las instituciones** educativas en las que se ha desarrollado el trabajo de campo, se observa una estructura flexible, en cuanto a que en ambas escuelas, se permite la participación de todos los actores para realizar aportes que tienen como objetivo propiciar la resolución de las problemáticas que se pueden suscitar dentro de cada institución. A su vez, se observa una coordinación permanente de las actividades y funciones cotidianas que se desarrollan en los establecimientos, por parte del ED, y pueden visualizarse claramente los roles y funciones correspondientes a los/as profesionales que trabajan en los mismos.

Con respecto al **modelo organizacional de los Equipos de Orientación Escolar**, los profesionales de ambos equipos trabajan en forma conjunta e inter disciplinariamente, con el objetivo de realizar las intervenciones pertinentes en el abordaje de las problemáticas que se presentan en las escuelas, cada profesional realiza mediaciones y/o propuestas desde su especificidad.

En ambas instituciones educativas, se visualizan casos de VF, entre las problemáticas recurrentes. La problemática de VF, se presenta en diversidad de formas, contextos y procesos sociales. La violencia es cualidad de las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla la vida de los sujetos.

La VF es un fenómeno multicausal, dado que intervienen en su desarrollo aspectos transubjetivos (pautas culturales, políticas y sociales que circulan como afirmaciones y creencias y que participan en la construcción de la subjetividad), aspectos intersubjetivos (el sujeto en relación con los otros) y aspectos intrasubjetivos (componentes individuales).

Desde el EOE, el OS, debe acompañar a las familias en la búsqueda conjunta de acciones pertinentes para el logro de la transformación de la situación problemática. Cada caso de IS en VF analizado, es único en su proceso y desarrollo histórico. En ocasiones la angustia en la práctica cotidiana conlleva, el riesgo de automatizar la tarea, aplicar recetas o remitirse a diagnósticos deseables más que posibles.

Se intenta realizar un trabajo en Red inter – institucional, además del intra – institucional, con el objetivo de profundizar el conocimiento sobre la situación problemática para elaborar los objetivos y acciones pertinentes para el abordaje y, a su vez, se deben realizar las denuncias y/o derivaciones correspondientes ya que se trata de una problemática que vulnera los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

*Y en relación al compromiso ético y la responsabilidad legal, (como así también el límite a la intervención intra – institucional y el comienzo del trabajo inter – institucional) el profesional de TS, en ejercicio de su rol de OS como parte de la institución educativa, a partir de tomar conocimiento de un caso de VF debe según consta en la Ley 12.569⁴⁸ en su Art. 4º: **Cuando las víctimas fueran menores de edad, incapaces, ancianos o discapacitados que se encuentren imposibilitados de accionar por sí mismos, estarán obligados a hacerlo sus representantes legales, los obligados por alimentos y/o el Ministerio Público, como así también quienes se desempeñan en organismos asistenciales, educativos, de salud, de justicia y en general, quienes desde el ámbito público o privado tomen conocimiento de situaciones de violencia familiar o tengan sospechas serias de que puedan existir.***

La denuncia deberá formularse inmediatamente.

En caso de que las personas mencionadas precedentemente incumplan con la obligación establecida, el Juez o Tribunal interviniente deberá citarlos de oficio a la causa, además podrá imponerles una multa

⁵⁰ Ley N° 12.569. Contra la Violencia Familiar. Observado por Decreto 4276/2000. Provincia de Buenos Aires. Publicación B. O. 02 – 01 - 2001

y, en caso de corresponder, remitirá los antecedentes al fuero penal. Así mismo la Ley 13.928⁴⁹, en su artículo N° 37 se cita que **cuando un niño sufra amenaza o violación de sus derechos y/o sea víctima de delito, sus familiares, responsables, allegados, o terceros que tengan conocimiento de tal situación, solicitarán ante los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos el resguardo o restablecimiento de los derechos afectados.**

Cabe destacar, a partir de lo anteriormente expuesto que el OS, no solo debe realizar la denuncia correspondiente por las sanciones que ameritan su no concreción. La denuncia responde también a uno de los principios éticos desde el ejercicio del rol profesional y no solo una obligación legal. Ya que, el OS debe *pronunciarse ante los hechos que lesionan la dignidad humana y los derechos ciudadanos, y debe contribuir, con su accionar, a la plena vigencia de los Derechos Humanos.*

Entonces la responsabilidad de los profesionales es denunciar y poner en conocimiento, a la autoridad y/o institución correspondiente, sobre la VULNERACIÓN del derecho de un niño, niña o adolescente.

La denuncia, no sólo tiene la finalidad de dar a conocer una situación contraria a la ley, también tiene como objetivo la protección frente al peligro real al que se encuentra expuesta la víctima de violencia y/o maltrato. A su vez, la denuncia tiene una intención preventiva, ya que de concretarse la realización de las actuaciones y/o acciones correspondientes, podrá evitarse la suscepción de los hechos de violencia a futuro.

Ante todos los casos que se presenten, el profesional no debe quedarse sólo con la denuncia o la puesta en conocimiento ante los CPDeN. Debido a que la prioridad para los profesionales debe ser la contención y protección del niño, niña y/o adolescente.

⁵¹ Ley 13.298: De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Promulgación: Decreto 66/05 del 14/1/05. Secretaria de Derechos Humanos. Provincia de Buenos Aires. Publicación 27/1/05. B. O. N° 25090.

En este punto es necesario aclarar que muchas intervenciones de protección siguen dañando a los niños y las niñas, que además en ocasiones no tienen a nadie más que los proteja de las malas prácticas de algunos profesionales. Ante esto, uno de los desafíos que se presenta es intentar la profundización del trabajo en red de todos los profesionales y/u organismos que trabajan día a día en esta problemática.

La red permite un intercambio continuo, posibilita el conocimiento y la práctica interdisciplinarios, y favorece a mejorar las competencias profesionales. Y en relación a los niños, niñas y/o adolescentes con quienes se trabaja, la red, ayuda a prevenir los procesos de invisibilidad y revictimización de los mismos.

En relación a lo mencionado, se debe considerar indispensable la responsabilidad en la capacitación permanente y continua de los profesionales del TS que intervienen en violencia, así como otros profesionales, tanto respecto de la problemática como en relación al conocimiento y aplicación de las leyes vigentes en torno a la misma.

Lo anteriormente expuesto permite, al profesional de TS, realizar un abordaje pertinente y favorece a evitar las situaciones citadas con anterioridad: invisibilidad y revictimización del niño, niña o adolescente.

La institución educativa no puede ni debe intervenir autónomamente ante situaciones de VF. La escuela y el EOE, específicamente, poseen límites en su accionar durante el proceso de IS. Lo real es que la escuela posee un campo de acción ligado principalmente a la PREVENCIÓN y PROMOCIÓN de derechos. En cuanto a lo metodológico desde el EOE se trabaja por medio de la intervención, con el objetivo de establecer diagnósticos y realizar informes de derivación ante situaciones de VF.

Ante la detección de situaciones de violencia y principalmente, luego de realizada la derivación y/o denuncia correspondiente, la función del OS y de la escuela es el **acompañamiento** al niño, niña y adolescente y a sus familias.

Es decir, el rol de los profesionales es de contención ante estas situaciones de vulneración de derechos.

El OS, según se explicita en la Comunicación N° 4/07⁵⁰, aborda las distintas situaciones desde los enunciados de la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta los principios de la interculturalidad, la convivencia, el respeto mutuo ante la diversidad y el cuidado del ambiente.

En relación a **la legislación sobre Patronato del Menor, en torno a la problemática** se observa que, a lo largo de la historia se conciben falencias en el seguimiento de los casos de VF por parte de las instituciones comprometidas con la prevención de la problemática, ya sea por falta de recursos económicos y/o humanos, siendo el Estado responsable directo.

Las instituciones citadas en el caso 1 (Defensoría de los Derechos del Niño y Adolescente en el año 2000, y posteriormente el Tribunal de Menores N° 2, en Octubre del 2002, Mayo del 2004 y Marzo del 2005), no han podido ayudar y acompañar a la familia en la resolución de su situación, ya que una vez realizadas las denuncias correspondientes el caso queda en un punto sin respuesta de los profesionales que interviene: se observa en que el padre de familia, y responsable directo de los hechos de violencia en el ámbito familiar, regresa a vivir con su ex mujer e hijos (víctimas de los hechos de violencia). La Sra. (su ex mujer), se acerca al Tribunal de Menores N° 2 a denunciar esta situación, y la respuesta que recibe, es que debe esperar.

Ante lo anterior lo que cabe preguntar es ¿Qué hay que esperar para deliberar una acción preventiva ante la posibilidad real de que se vuelvan a suceder los hechos de violencia?, ante esto se plantea un nuevo desafío, las leyes existen pero ¿los recursos humanos se encuentran capacitados para aplicarlas? O mejor aún ¿los recursos humanos se encuentran en la institución que debe cumplir la función de prevenir y promover acciones tendientes a la solución de situaciones de violencia familiar?, y de darse una respuesta

⁵² Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La Plata. 26 de Septiembre de 2007.

favorable, ¿se dispone de los recursos económicos y/o materiales necesarios para llevar adelante todas las acciones necesarias para la resolución de todas las situaciones de violencia?

La **legislación vigente** sobre la Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, tampoco es la solución definitiva en torno de la problemática de VF, por diversos motivos. En los casos, que se han desarrollado y analizado, se puede observar que en los CPDeN, existen carencia en recursos físicos y/o materiales; y esto se ve en los lugares de trabajo de los equipos interdisciplinarios que trabajan en los SUM de las Sociedades de Fomento, este es un lugar en el cual no pueden ubicarse los archivos y no se pueden mantener entrevistas privadas ante situaciones en que se encuentren vulnerados los derechos. .

En relación a los recursos materiales, los profesionales no cuentan con transporte oficial para trasladarse a los lugares donde deben realizar entrevistas domiciliarias, o para la entrega de documentaciones y/o citaciones, también carecen de recursos económicos.

Respecto a los recursos humanos , el artículo 20 de la Ley 13.298 dice, los Servicios Locales de Protección de Derechos contarán con un equipo técnico – profesional con especialización en la temática, integrado como **mínimo** por: Un (1) psicólogo; Un (1) abogado; Un (1) trabajador social; Un (1) médico. En referencia a esto se observa que esto no se cumplimenta en lo concreto, ya que por ejemplo en el Caso 1, el equipo del CPDeN se encontraba conformado por una Psicóloga y una Abogada, en consecuencia el equipo no llegaba a completarse siquiera con lo mínimo requerido por Ley. A ello se puede agregar, lo que en el mismo artículo se cita en el último párrafo: Se deberá garantizar la atención durante las 24 hs.

Ante lo expuesto, el profesional replantea algunas cuestiones nodales. Por ejemplo: ¿Cómo un CPDeN va a realizar trabajo las 24 hs. sin el personal mínimo para cumplimentar una jornada laboral de 8hs?

Se entiende que no es el objetivo de este trabajo analizar la Ley 13.268 De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, ni mucho menos desecharla y/o argumentar en contra la "Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes". La sanción de esta ley es superadora de la Ley 10.903 del Patronato del Menor, por medio de la cual la infancia quedaba dividida entre los niños y los menores. Y estos últimos eran los menores en situación de riesgo, los pobres, los posibles delincuentes. Fue un largo proceso el que conllevó la sanción de la actual ley de Protección Integral, que se orienta a todos los niños, niñas y adolescentes sin excepción, y que trata de derechos y de sujetos de derecho.

El paradigma de la Protección Integral es superador del Patronato que judicializaba cualquier situación ligada a la niñez. No obstante, la situación de la infancia en la provincia, y en el país, revela brechas amplias entre lo deseable y enunciado en la Ley de Promoción y Protección de Derechos de Niños, y lo coyunturalmente factible.

En relación a esto último, se debe referir a que Argentina posee una política pública clientelar y asistencial.

En nuestro país se viene arrastrando por décadas políticas públicas clientelares más compatibles al asistencialismo que a la prevención y promoción de derechos. Es necesario que se practiquen políticas de Estado que efectivamente garanticen a todos los niños, niñas y adolescentes sus derechos. Esto implica, además de la sanción de una ley de Protección Integral, impulsar estrategias reales de redistribución del ingreso, y destinar más recursos al gasto público con destino a educación, salud y asistencia familiar.

No se puede hablar de igualdad social, porque hay familias y niños/as víctimas de la violencia negligente consecuencia de las políticas focalizadas. Son marginados de derechos constitucionales básicos, como el derecho a una vivienda digna, derecho a un trabajo, educación, entre otros, se encuentran exentos de los principios constitutivos y legitimadores del Estado de derecho.

En este contexto es muy difícil que se garantice una Protección Integral real a los niños, niñas y adolescentes.

En este marco se puede decir que la existencia de las citadas determinaciones estructurales exceden la intención profesional de transformación y no implican precisamente una imposibilidad de lograr reflexionar, problematizar sobre lo que se realiza y proponer alternativas por medio de la generación de estrategias propias para el trabajo con VF. Es por lo anterior que en el final de este apartado realizaremos dichas propuestas.

En lo referente a las herramientas que brinda la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, realiza propuestas orientadoras y lineamientos para la acción por medio de las Comunicaciones.

La Comunicación Conjunta N° 1, del 20 de Junio del año 2008, orienta al trabajo conjunto, interinstitucional e intra - institucional. En dicha comunicación se explicita que el paradigma que propone la modalidad para trabajar, apunta a la necesaria participación activa de todos los involucrados en un hecho, a la comunicación fluida, al compromiso desde el rol que cada uno asume, a la revalorización de los saberes que se poseen, a la escucha respetuosa del otro, al accionar conjunto y al reconocimiento del otro como agente capaz de intervenir modificando situaciones que afectan al conjunto.

Desde las instituciones educativas se deben encontrar estrategias de trabajo conjunto, en beneficio de un adecuado aprendizaje e inserción, permanencia y promoción de todos los niños, niñas y adolescentes. El accionar conjunto implica asumir el compromiso que, cada agente educativo, desde su rol específico debe cumplir, pero también el reconocimiento del otro, que va más allá del cargo que cada uno tiene en la institución.

En la misma comunicación, se orienta a que las reuniones de EEB deben ser contempladas en el plan de trabajo del EOE y en la agenda del ED. Se debe tener en consideración un cronograma de estas reuniones el cual tendrá que ser respetado por todos los involucrados.

En relación a lo expuesto se observa que en las instituciones, tanto EP N° 8 como EP N° 75, se incluyen dichas reuniones en el cronograma institucional, pero se presentan dificultades para su concreción, debido a la demanda espontánea que se presenta ante el EOE y, específicamente, ante el OS. Las reuniones se realizan ante situaciones problemáticas puntuales o casos límite y, en general, en ausencia de algún integrante del EOE o del ED, dificultando la planificación conjunta para la resolución de las situaciones problemáticas.

Cabe destacar que, en parte, lo anterior se debe a que, tanto en la EP N° 8 y en la EP N° 75, hay un EOE por cada una de las instituciones y para la matrícula completa en ambos turnos, (inclusive ambas instituciones comparten edificio con la Escuelas Secundarias y los EOE deben atender la demanda y trabajar con la población de dichas escuelas). En consecuencia se trabaja de manera implícita en el día a día, ante las situaciones problemáticas que se presentan y se realiza seguimiento de los casos "urgentes". Aunque todas las problemáticas tienen su aspecto apremiante, se debe aclarar y repetir que, se termina por trabajar e intervenir sobre demandas espontáneas y problemáticas urgentes.

De lo precedente resulta una limitación, en el accionar del EOE, por falta o insuficiencia de recursos humanos, es decir, de hacer más viable el trabajo y serían más factibles de ser aplicadas las orientaciones brindadas por las Comunicaciones de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Se debe considerar que la situación anteriormente expuesta deriva directamente de las políticas estatales en términos de educación, salud, etc., y afecta a más instituciones de la ciudad de Mar del Plata no siendo únicos, ni aislados, los casos de las EP citadas.

Se comprende que, como refiere la Comunicación 4/08, la institución escolar tiene el mandato indelegable, de educar en igualdad de oportunidades y posibilidades a todos/as los/as niños/as y jóvenes, mediante estrategias

fortalecedoras de la inclusión socio – educativa “sin que esto implique ninguna forma de discriminación” (Ley provincial de Educación N° 13.688).

Se debe considerar que la institución educativa, en más de una ocasión, condiciona la tarea pedagógica. Entonces, refiere Rotondi G.⁵¹, la función pedagógica de la escuela queda en un segundo plano ante otras funciones, por ejemplo: asistenciales, administrativas, etc., que otras organizaciones públicas, como consecuencia de su desarticulación, han dejado de cumplir.

Lo expuesto permite vislumbrar que la discriminación se encuentra presente en el ingreso a la institución educativa, pero también en el previo ingreso, ya que no se dan respuestas concretas, desde las políticas sociales y públicas, a las carencias de los sectores más vulnerados, alimentación, vivienda, etc. El problema de discriminación previa refiere a la falta de asistencia a esas necesidades básicas.

En este contexto educativo adquiere razón de ser el TS, como un sujeto profesional que por medio de su práctica ha de dirigir sus acciones y estrategias al cambio social. El profesional de TS debe posicionarse en el entramado institucional. Y dar sentido a su presencia y su quehacer, y este sentido deriva del porque, para que y del como en el quehacer profesional y de la actuación en la práctica de la IS.

Como se hizo referencia con anterioridad, la existencia de límites no implica la imposibilidad de problematizar y reformular la práctica para lograr proponer y/o modificar estrategias y acciones tendientes a la transformación de la realidad.

⁵³ Rotondi, Gregorio (2007). *Desafíos de la Intervención Institucional en Escuelas*. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Propuestas:

A partir de lo anteriormente expuesto, y en consecuencia, se intentaran realizar los aportes y/o propuestas acordes a la IS en VF desde el TS.
Acciones e intervenciones que se pueden realizar desde la escuela

- Concientizar a la comunidad acerca de la violencia familiar entendida como problema social.
- Trabajar en relación a modelos alternativos de vinculación familiar más democráticos y menos autoritarios.
- Proponer incluir la temática de VF en los contenidos del sistema de Educación Formal. Para tender a concretar el conocimiento sobre instituciones y leyes que pueden ayudar ante esta situación.
- Desarrollar programas de prevención dirigido a niños de distintas edades, con el objetivo de que reconozcan las distintas formas de abuso y se conecten con modelos alternativos de resolución de conflictos.
- Promover la creación de una red de recursos comunitarios para proveer apoyo y contención a las víctimas de la violencia.
- Tener en cuenta las necesidades y recursos reales con que se cuenta para lograrlo.
- Descentralizar las responsabilidades para que sea real el protagonismo de los involucrados en la tarea.



Bibliografía

- Aguilar Idáñez, María José (1994). *Introducción a la Supervisión*. Buenos Aires. Argentina. Lumen.
- Averbuj, Gerardo; Bozzalla, Lucía; Marina, Mirta; Tarantino, Graciela; Zaritzky, Graciela (Compiladores) (2005) *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires. Argentina. Aique.
- Baptista, Myriam Vera (1992). *La Producción del Conocimiento Social Contemporáneo y su énfasis en el Servicio Social*. Lima. CELATS/ALAETS.
- Barrera Fernández, Josefina (1997) *La Supervisión en el Trabajo Social*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Barudy Jorge (2001). Artículo: *El Tratamiento de las Familias en donde se producen Abusos y Malos Tratos Infantiles*. Texto de la Conferencia en las Primeras Jornadas de Trabajo sobre “El Tratamiento Familiar en Situaciones de Malos Tratos y Abuso en la Infancia”. España. En www.asapmi.org.ar.
- Beccaria, Luis y Vinocur, Pablo (1991). *La Pobreza del Ajuste o el Ajuste de la Pobres*. Documento de Trabajo N° 4. Argentina. UNICEF
- Berger Peter y Luckmann Thomas. (1989) *La Construcción Social de la Realidad*. Madrid. Amorrurtu.
- Bestard, Joan (1998). *Parentesco y Modernidad*. Barcelona. Paidós.
- Blanco, María, García, Silvia, y Grissi, Liliana. (2006) *Relaciones de Violencia entre Adolescentes. Influencia de la Familia, la Escuela y la Comunidad*. Buenos Aires. Argentina. Espacio
- Bringiotti, María Inés (2000). *La Escuela ante los Niños Maltratados*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Campagnini, Annamaria y Luppi, Francesco (1991). *El Servicio Social y el Modelo Sistemático*. España. Paidós.
- Corrosa Norma; López, Edith y Monticelli, Juan Martín (2006). *El Trabajo Social en el Área Educativa. Desafíos y Perspectivas*. Buenos Aires. Argentina. Espacio.

- De Jong, Eloiza. (2001). *La Familia en los Albores del Nuevo Milenio*. España. Espacio.
- Ferrante, Carolina. Artículo: *Testigos de Violencia Conyugal dirigida hacia sus Madres*, en www.asapmi.org.ar
- Fernández, Eduardo. Artículo: *Consecuencias del Maltrato Emocional y/o Psicológico en la Niñez y la Infancia*, en www.asapmi.org.ar
- Fernández, Lidia (1998). *El Análisis de lo Institucional en la Escuela. Un Aporte a la Formación Autogestionaria para el uso de los Enfoques Institucionales*. Buenos Aires. Barcelona. México. Paidós.
- García Salord, Susana (1998). *Especificidad y rol en el Trabajo Social: Currículo, saber y formación*. Buenos Aires. Argentina Lumen – Humanitas.
- Giberti, Eva (2005). *La familia a pesar de Todo*. Buenos aires, Argentina. Noveduc.
- Grassi, Estela; Hintze, Susana; Neufeld María Rosa y equipo (1994). *Políticas Sociales, Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires. Argentina. Espacio.
- Gutiérrez, Alicia (2004). *Pobre como Siempre. Estrategias de Reproducción Social de la Pobreza*. Córdoba. Argentina. Ferreira Editor.
- Hamilton, Gordon (1974). *Teoría y Práctica del Trabajo Social de Casos*. México. Prensa Médica Mexicana.
- Jelin, Elizabeth (1998). *Pan y Afectos. La transformación de las Familias"*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Kadushin, Alfred (1983). *La Entrevista en el Trabajo Social*. México Extemporaneos S. A.
- Kisnerman Natalio (1965). *El Método: Investigación*. Buenos Aires. Argentina. Humanitas.
- Kisnerman, Natalio (1999). *Reunión de Conjurados. (Conversaciones sobre Supervisión)* Buenos Aires. Argentina. Lumen – Humanitas.

- Montero, Maritza (2001). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires. Argentina Paidós.
- Martínez López, José Samuel (2004). *Estrategias Metodológicas y Técnicas para la Investigación Social*. Asesorías del Área de Investigación. Universidad Mesoamericana. D.F. México.
- Parra, Gustavo (2002). *Nuevos Escenarios y Práctica Profesional. Una mirada crítica del Trabajo Social*. Buenos Aires. Argentina. Espacio.
- Pauluzzi Liliana (2005). *Educación Sexual y Prevención de la Violencia*. Rosario. Argentina. Hipólita Ediciones, Programa editorial de RIMA – Red Informativa de Mujeres de Argentina.
- Perlman, Helen Harris (1965). *El Trabajo Social Individualizado*. Madrid. Rialp,
- Perrone Reynaldo y Martine Nannini (1997). *Violencia y Abusos Sexuales en la Familia. Un abordaje Sistémico y Comunicacional*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Rotondi, Gregorio (2007). *Desafíos de la intervención institucional en escuelas. Escuela de Trabajo Social*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Rozas Pagaza, Margarita (2001). *La Intervención Profesional en relación con la Cuestión Social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires. Argentina. Espacio.
- Rozas Pagaza, Margarita (1998). *Una perspectiva Teórica – Metodológica de la Intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires. Argentina. Espacio.
- Samaja, Juan (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una Teoría de la Investigación Científica*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.
- Sandoval Ávila, Antonio (2001). *Propuesta Metodológica para Sistematizar la Práctica Profesional del Trabajo Social*. Buenos Aires. Argentina. Espacio.
- Sanícola, Lía. (1996). *Redes Sociales y Menores en Riesgo*. Buenos Aires. Argentina. Lumen – Humanitas.

- Sierra Bravo, Restituto (1985). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. España. Paraninfo.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La Escuela y la Cuestión Social*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI editores.
- Travi, Bibiana (2006). *La Dimensión Técnico – Instrumental del Trabajo Social: Reflexiones y Propuestas acerca de la Entrevista, la Observación, el Registro y el Informa Social*. Buenos Aires. Argentina. Espacio.
- Torrado, Susana (2004). *La Herencia Social del Ajuste. Cambios en la Sociedad y la Familia*. Buenos Aires. Argentina. Capital Intelectual.
- Torres Díaz, Jorge (2006) *Historia del Trabajo Social*. México. Lumen-Humanitas.

Páginas Web:

- www.abc.gov.ar
- www.fba.unlp.edu.ar
- www.asapmi.org.ar

Documentos

- Bringiotti, María Inés (2005). Artículo: *Las Familias en Situación de Riesgo, en los casos de Violencia Familiar y Maltrato Infantil*. Publicado en *Texto & Contexto en Enfermagem*. Número Especial Familias en Situación de Riesgo. Volumen 14. Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil.
- Código de Ética. Colegio de Asistentes y/o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Tribunal de Disciplina.
- Comunicación 5/00. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Comunicación 1/01. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

- Comunicación 04/07. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Comunicación Conjunta 01/08. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Comunicación 4/08. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- DEMOS. Asociación Civil. (2009). Algunas miradas. Niñez y Adolescencia en Mar del Plata. Ciudad de Mar del Plata.
- Plan de Estudios de la Asignatura Supervisión en Servicio Social. Licenciatura en Servicio Social. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 2008.
- INDEC: (2006) *Incidencia de la Pobreza y de la Indigencia en 28 Aglomerados Urbanos*. Información de Prensa. Argentina.
- Ley Nacional N° 23.849. Convención Sobre los Derechos del Niño.
- Ley Nacional N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley Nacional N° 26.206. Ley de Educación.
- Ley Nacional N° 24.417. Protección contra la Violencia Familiar.
- Ley Provincial N° 13.298 de Promoción y Protección de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley Provincial N° 13.688. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley Provincial N° 12.569. Violencia Familiar.

Congresos- cursos:

- Travi, Bibiana (2007). Curso “La Dimensión Técnico – Instrumental en Trabajo Social”, dictado en el Colegio de Asistentes Sociales y Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Distrito Mar del Plata.



Anexo

Informe CPDeN – Caso 1

Escuela Provincial Municipal N° 8 "Intendente Rufino Inda"

Juramento N° 961. T.E. 480-7981

Mar del Plata, 1 de Diciembre de 2008

Centro de Protección de Derechos Del Niño

Equipo Técnico

De nuestra mayor consideración:

Por medio de la presente nos dirigimos a Uds. con la finalidad de solicitar su apoyo para que el alumno Isaías M., de 12 años de edad, DNI....., con domicilio en Cerrito....., pueda contar con el acompañamiento de alguno de sus hermanos mayores, para finalizar los estudios en nuestra EP.

Cabe destacar que Isaías se encuentra cursando por segunda vez el sexto año en la EP Municipal N° 8 y su hermana cursa el octavo año en la ES N° 108 (dichas instituciones comparten edificio), ambos ingresan desde la EP Provincial N° 3, en Marzo del corriente año.

La asistencia a clases del niño es irregular, con elevado número de inasistencias (registra a la fecha más de 75 inasistencias desde el inicio del presente ciclo lectivo), esto repercute en sus calificaciones, durante el primer trimestre se encuentra desaprobado en todas las áreas y durante el segundo trimestre se encuentra sin calificar, existiendo la certera posibilidad de repitencia del año escolar.

Es de destacar que Isaías ha sufrido cuatro accidentes, de los cuales tres han sido automovilísticos. El último, en febrero

de 2005, en el cual un remis lo atropella al descender del colectivo, el niño es trasladado al HIEMI, donde se realizan controles médicos y neurológicos es dado de alta con solicitud de regresar a realizarse los controles neurológicos en marzo de ese mismo año. La mamá refiere a que no ha realizado controles médicos desde entonces.

A partir de lo anteriormente expuesto, Medicina Escolar, desde la escuela, realiza derivaciones para control pediátrico, neurológico y traumatológico de Isaías.

A su vez, genera preocupación en la escuela la temprana inserción del niño en el ámbito laboral, realizando “changas” con su papá.

La familia de Isaías se muda, desde el Barrio 2 de Abril, hacia zona puerto, a fines del año 2007 (viven en una fábrica abandonada con otras familias). En un principio se mudan la madre, Sra. Carmen C. y sus tres hijos menores, ya que los padres se separan por motivo de constantes amenazas y agresiones verbales y físicas del padre, Sr. Pablo M., a sus hijos y a su esposa.

Según consta en actas de años anteriores, la continuidad en los hechos de violencia familiar derivaron en presentaciones desde el EOE, (en EP Provincial N° 3), primero ante la Defensoría de los Derechos del Niño y Adolescente (Octubre del 2000), y posteriormente al Tribunal de Menores N° 2, (Octubre del 2002, Mayo del 2004 y Marzo del 2005).

Actualmente el Sr. Pablo, ha regresado con su familia, y la Sra. Carmen manifiesta que el Sr. “va y viene cuando quiere (...) y que ella aviso a Tribunales y le respondieron que espere unos días”, hasta el momento no ha recibido respuesta. La Sra. también refiere a que el Sr. Pablo M., continúa amenazándola e insulta a sus hijos, llegando a mantener los padres fuertes peleas y discusiones frente a los niños.

A esta situación se suman los problemas de salud que atraviesa la Sra. Carmen, los cuales repercuten negativamente tanto en sus actividades cotidianas como en el proceso escolar de sus hijos, ya que en varias ocasiones los niños no asisten a clases para quedarse acompañando y /o ayudando a su mamá.

Por lo anteriormente expuesto, se presenta esta situación al Centro de Protección de Derechos del Niño por considerarse que el derecho a la educación de los niños se encuentra vulnerado, y que la situación de violencia ejercida por parte del padre atenta contra la integridad personal de los niños y su derecho a un desarrollo integral con los cuidados necesarios por parte del adulto responsable.

Sin otro particular, y a la espera del apoyo que nos puedan brindar para transformar esta situación de manera favorable para la familia y la escolaridad de los niños, saludamos a Uds. muy atte.

Circulares y Comunicaciones citadas

COMUNICACIÓN 05/ 00

"ENTRE EL YO Y LOS OTROS: LA CONSTRUCCIÓN DEL NOSOTROS"

Aportes para pensar la intervención.

Comunicación N° 5, LA PLATA, 6 de marzo de 2001

A los Inspectores Jefes de Región.

A los Inspectores de Área.

A los Centros Educativos Complementarios.

A los Equipos de Orientación Escolar.

Desde las últimas comunicaciones (2/00, 3/00 y 4/00), hemos tenido un tiempo profundo y fecundo que, de alguna manera, fue la causal de que no hubiéramos tenido frecuencia en la producción de comunicaciones, tal y como lo habíamos señalado en la Comunicación 2/00.

Como todo hecho vital, este aspecto tiene facetas positivas y negativas. Lo negativo es lo que enunciábamos en el párrafo anterior: la imposibilidad de haber tenido más frecuencia en los encuentros escritos. Sabemos que esto generó ansiedad y expectativas para todos: Ustedes y Nosotros. Lo positivo es que si bien este tiempo no fue para ese objetivo, fue un tiempo profundo para otras acciones de Nuestra Dirección.

A modo de síntesis les contamos:

Iniciaron los Trayectos Formativos para las Regiones VII a XIV. Ellos son los Espacios de Capacitación Formal para nuestro personal. Su eje temático es: " Condiciones socioculturales de las trayectorias escolares: hacia una perspectiva integral del diagnóstico de las estrategias de la intervención". Estamos organizando el 1° Encuentro Provincial de Directores de CEC e Inspectores, que esperamos se concrete en octubre de 2.000. Participamos de las "Jornadas Pedagógicas Regionales" a realizarse en Septiembre entre las regiones VII a XII, con Sede en Chacabuco; en Octubre

con las Regiones XIII a XVI, con Sede en Azul; y en Noviembre de las Regiones I a VI, con Sede en Ituzaingó.

Estas Jornadas están organizadas por la Subsecretaría de Educación e intervienen las Direcciones de Educación Física, Artística, y Psicología y Asistencia Social Escolar. Hemos finalizado la cobertura de cargos jerárquicos transitorios de Inspectores de Área y ya están en funciones. Hemos intervenido activamente en el Programa de Monitoreo de Beneficiarios de Becas del Polimodal conjuntamente con todos Ustedes, y las Direcciones de Di.E.Ge.P. y Media, Técnica y Agraria.

En este momento estamos analizando los aportes que nos hicieron llegar para ser elevados a Subsecretaría de Educación, que servirán como insumo para la planificación del año 2001.

Estamos organizando conjuntamente con la Dirección de Educación Inicial un encuentro de equipos directivos y EOE que, creemos se llevará a cabo en el mes de Noviembre. Concluimos la capacitación de los EOE que se desempeñan en escuelas que pasan a Jornada Completa durante el año 2000 en la Provincia. Participamos del Seminario - Taller "Hacia una mejor gestión institucional. Formación en Red. Capacitación equipos directivos supervisores y equipos técnicos". (Convenio con Ministerio de Educación de la Nación).

Asisten los EOE del distrito de Avellaneda que pertenecen a las escuelas involucradas. Hoy nos acercamos a Ustedes, con la Comunicación N° 5, a la que llamamos "Entre el yo y los otros; la construcción del nosotros. Aportes para la intervención". Con ella intentamos pensar acerca de la incidencia que tiene la Institución Educativa en la construcción de la identidad individual y colectiva. ¿Cómo juegan los sentimientos de pertenencia o afinidad en los alumnos en relación a sus comportamientos? ¿Qué posibilidad tiene la institución educativa de generar experiencias, que permitan ser un sostén para la autoafirmación de los alumnos, la confianza en sí mismos y en los otros?

Al ser la escuela una institución de la sociedad ¿en qué medida puede liberarse de ser reproductora - a través de las prácticas pedagógicas - de las

desigualdades sociales? Si la escuela puede ser generadora de transformaciones sociales, ¿qué estrategias pedagógicas didácticas necesitarían implementarse?

Si el EOE tiene como ejes centrales el aprendizaje y la convivencia, siendo una de sus funciones la prevención ¿qué acciones podría proyectar en el marco del PEI y del PII tendientes a la inclusión de la alteridad como no amenazante, como facilitadora de una pluralidad enriquecedora observable en el "nosotros" vivido y experimentado en la institución educativa? Es nuestro deseo que esta Comunicación cumpla con su objetivo de ser un aporte para reinventar intervenciones posibles.

Situación 1: Participando de una fiesta en un CEC y observando durante toda la jornada, la expresión de felicidad de niñas y niños en relación a las actividades propuestas, se suscita el siguiente diálogo entre la Directora del establecimiento, la Inspectora de Área y nosotras:

- ¡Qué hermosos son; no puedo dejar de observar el brillo de sus miradas, la sonrisa que tienen y la alegría que sienten por lo que está pasando!, ¡Como se ayudan entre ellos, tan naturalmente!

- Sí!... si te contara las historias de cada uno de ellos... les han pasado tantas cosas.... A algunos aún les pasan, a pesar de los esfuerzos por el cambio de actitudes que queremos que hagan desde la familia, y todavía no lo logramos ¡no sé, como están tan enteros! ¡no me lo puedo explicar!...8/09/00
Fiesta del Día del Maestro- C.E.C. 802 - Berazategui -

Situación 2: Escuela Media de un distrito del conurbano. Se produce un hecho de violencia explícita entre tres alumnos.

...Hacia atrás, en la casa, la trompa de un caballo se asoma en un establo de chapa. El carro de un botellero pasa al lado de la casa desde donde X salió con un revolver que poco más tarde descargaba sobre dos compañeros de escuela.

...El resultado de las pericias psiquiátricas dice que tiene "una personalidad pobremente estructurada" pero imputable. Está acusado de homicidio doloso: uno de los chicos atacado falleció. X disparó cuando oyó ese apodo otra vez: "¡.....!" le dijeron y tiró.

"...en la escuela hay adolescentes y como todos están los grupos más revoltosos y los más introvertidos, explica la Directora, mientras define un perfil de X: sin grupo de pertenencia porque X andaba solo". Lo dejaban solo, lo cargaban y le sacaban las cosas.

Pero nada de eso se detectó en la escuela, y había dos años de diferencia entre él y el resto (18 a. y 16 a.)..."Ahora, cuando volvamos de las vacaciones (de invierno) me voy a hacer respetar", había comentado X a un compañero el último día hábil previo al receso. Diario Página 12 - 9/08/00

Situación 3: Una vez conocí un niño en Inglaterra que preguntó a su padre:

"¿Los padres saben siempre más que los niños?".

Y el padre dijo: Si! - la pregunta siguiente fue:

"Papá, ¿quién inventó la maquina de vapor?" y el padre dijo: "James Watt", y entonces el hijo replicó: "¿Por qué no la invento el padre de James Watt?"... Gregory Bateson "Pasos hacia una ecología de la mente" Buenos Aires - Carlos Lohla -

Indiscutiblemente, todas estas situaciones dan cuenta de distintos contextos, distintas realidades, distintos tiempos en los que niñas, niños y adolescentes arman su forma de ser personas, su forma de estar en el mundo, de ser con los otros.

La construcción de la subjetividad humana, pasa por etapas de indiscriminación y diferenciación entre el yo y los otros. A nadie escapa que las primeras relaciones en la vida de los niños serán cruciales para la instauración

de matrices de aprendizaje que serán el sostén de las posteriores vinculaciones sociales.

Las vicisitudes de este entramado "yo - otros" signarán los sentimientos de lo propio y lo ajeno, lo singular y lo colectivo, el apego - el desapego, la protección – la desprotección, lo seguro y lo amenazante, entre otros.

La construcción del nosotros como espacio de intersección posible entre la singularidad conocida del yo y la pluralidad ajena de los "otros", comienza en esta primera matriz de vínculos primarios y continuará con la presencia de ese segundo organizador social que es la institución educativa a lo largo de todo su tránsito por ella.

La díada madre-hijo, no es una relación bipolar entre dos sujetos, es un ámbito vincular social y afectivo.

En ese vínculo la madre es portadora no sólo de su propia construcción subjetiva; su historicidad, sino y por sobretodo, es portadora de las representaciones sociales y las significaciones de su cultura. La madre es en todo caso, una madre social, una madre cultural. El sujeto se gesta en el interior de un grupo, por eso se señala la preexistencia de lo grupal en el psiquismo, postura que fuera enunciada por WALLON. Aparece la dimensión del otro que no es un otro individual; sino que es la Sociedad y la Cultura, lo que es lo mismo que decir, de la palabra. En la misma familia se producen el orden social, las relaciones de producción de una sociedad. Así esa madre social reproduce en su vinculación con los hijos un tipo de vinculación que reproduce estas relaciones.

Sin embargo, el sujeto puede organizar el mundo de la experiencia y alcanzar distintos niveles de representación y pensamientos siempre que tenga un sostén, una apoyatura vincular. Ese sostén cumple una función yoica, mediadora, de mostración y continencia, transformadora, discriminadora y de articulación con la realidad (Ana QUIROGA, 1994).

En los comienzos de su vida, el niño no puede exteriorizar sus necesidades, sino es a través del llanto, de los movimientos, del grito; la madre

asume la función de mediadora entre el sujeto y el mundo, y decodifica y descifra esa necesidad.

Al descifrarla presenta (mostración) lo adecuado para la satisfacción de la necesidad. La repetición de la experiencia gratificante por un mecanismo facilitador, le permite al niño la articulación de esas nuevas experiencias con sus propias estructuras y posibilita la constitución del sujeto como sujeto de conocimiento. Se articula así experiencia - pensamiento. La madre se hace cargo de lo proyectado por el niño y se ofrece como sostén en tanto lo procesa, lo interpreta y lo devuelve transformado a través de acciones pertinentes. Gracias a este sostén materno el niño comienza a categorizar su experiencia, a discriminar placer, amor, displacer, hostilidad. La mirada materna es así integradora y significativa. Al aceptar o rechazar, otorga significación, calidad y valor a la experiencia de su hijo. Por ello, las matrices de aprendizaje incluyen una significación del aprender como hecho deseable, como transgresión, como sometimiento (QUIROGA - 1994). Este interlocutor puede operar positiva o negativamente. Puede estimular, potenciar, ser indiferente, desestimar, fortalecer la confianza en sí mismo o menoscabarla.

"Se aprende a aprender con otro, de otro, a través de otro, para otro y también contra otro". (QUIROGA - 1994)

La inclusión del padre permite la triangularización, la instauración de la ley - en nuestra cultura occidental - y la aprehensión de la inclusión - exclusión. Si bien no vamos a desarrollar aquí todo lo que implica la función paterna, sí diremos que su inclusión es sumamente necesaria para la construcción de la propia identidad, a la vez que, para la apropiación de las normas que regulan el comportamiento.

Lo propio y lo ajeno, "lo mío, lo tuyo y lo nuestro" comienza a gestarse a partir de esta triangularización familiar. Su presencia marcará la necesidad de seguir construyendo lo propio en otros espacios vitales, fortalecerá el deseo de descubrir, de investigar, de buscar, de conocer el mundo más lejos de la constelación familiar, a partir de los primeros sí y los no, a partir de las primeras prohibiciones.

El es también, obviamente, un sujeto social, un sujeto portador de una cultura, y ello también estará presente en su forma de construir su paternidad a lo largo de la vida de los hijos.

La llegada de la "fratría", de los hermanos, de esos "otros - nuestros" contribuirá a aprender a construir el "nosotros". Las alianzas, coaliciones, enfrentamientos acompañados de sentimiento de amor, odio, celos, rivalidad, apego y desapego se construyen por primera vez en estas relaciones familiares y, estas experiencias serán las generadoras de las primeras huellas de vinculación con otros.

¿Cuál es entonces, el lugar de las instituciones educativas en este largo y vital proceso de construcción de subjetividades?

Uno de los primeros lugares en los que el niño o niña pone en situación estos aprendizajes previos es en la institución educativa.

Las instituciones educativas, desde los Jardines de Infantes hasta el Polimodal, le ofrecen experiencias de vida totalmente diferentes a las construidas y conocidas en su grupo familiar, no importa qué tipo de familia haya tenido. Como espacio geográfico la organización edilicia es bastante diferente a lo conocido. Grandes o pequeñas, están preparadas para albergar a muchos niños.

La organización de los espacios es diferente al de nuestra casa. Los baños, el patio, las aulas o salitas, la puerta de entrada y salida, la dirección y la secretaría y aún las cocinas, donde las hay.

Los "otros", aquí también son diferentes. No son los otros conocidos, son muchos otros desconocidos. No sólo a nivel de niños y niñas; sino también a nivel de adultos.

La organización escolarizada implica que un adulto se hace cargo de varios niños. Por otra parte, a todos esos niños le pasan cosas parecidas y diferentes a las de uno y; a la vez, todos demandan al mismo adulto: "a la señora".

Esto que nos parece como "natural" a nosotros, docentes, no es tan sencillo para ellos. Este proceso de conocimiento y apropiación de lo nuevo y desconocido no se hace sin una cuota interesante de angustia, miedo y temor, lo que equivale a decir con una dosis importante de ambivalencia entre el "deseo de estar allí" y el "deseo de volver a lo conocido". La inseguridad primera la hemos observado miles de veces en el inicio de clases en cualquiera de los niveles del sistema educativo. Por supuesto, mucho más claramente expresada en el inicio del nivel inicial y/o en el inicio de la EGB cuando los chicos no han transitado por el Jardín de Infantes.

Queremos hacer la salvedad que este tránsito de lo conocido a lo desconocido siempre es traumático y se da en un campo de tensiones en pugna. Este trauma o conflicto será mayor o menor; se superará más rápido o más lentamente, en relación a dos aspectos:

- Las experiencias primeras de vida en la construcción del espacio grupal familiar, del nosotros familiar.

- La capacidad de "acogida" que tenga la institución que lo recibe. Quisiéramos detenernos un poco en esto que denominamos la "capacidad de acogida".

Con ella, referimos a:

- La posibilidad de saber que el tránsito de lo familiar a lo institucional escolar es siempre tensionante y conflictivo. Que como tal tiene en su seno dos o más fuerzas en pugna y contrarias, que inhiben la posibilidad de dar una respuesta rápida, serena y eficaz por parte del sujeto escolar.

- La posibilidad de comprender el sufrimiento, la angustia y la inseguridad que se juega en cada niña o niño cuando llega por primera vez con su "pintorcito", o su guardapolvo, o uniforme y su mochila.

- La capacidad de "hacernos cargo" de esos sentimientos que muchas veces y durante un largo tiempo generarán respuestas gestuales y verbales "no esperadas por nosotros", frustrantes en relación a nuestras expectativas,

demandantes y añorantes de otros "otros" que no están allí, y, que en algunos casos, ni siquiera llegamos a comprender por qué.

- La capacidad de "decodificar" estos sentires que se muestran en actos y transformarlos en palabras y propuestas pedagógico - didácticas.

- La posibilidad de interpretar el mundo nuevo que representamos "con ojos de niño" al decir de Tonnucci para poder darnos y darles el tiempo que necesitan para superar la transición.

- La plasticidad para poder "conocer" las lógicas particulares de construcción de significados que portan diferentes grupos sociales, diferentes culturas; sin pensarlas desde el predominio de la cultura hegemónica atribuyéndoles a sus comportamientos y actitudes los efectos de "carencia", "privación", "falta de estimulación adecuada" o "patologización".

- La posibilidad de "darnos cuenta" que el "nosotros escolar" no se genera súbita y automáticamente, por saber que todos somos "alumnos de". Ese nosotros escolar es un proceso de construcción grupal, áulico en primer lugar e institucional en su modo más abarcativo. Conformar un grupo, sentirse "parte de" y "perteneciente a" implica la oportunidad de haber podido compartir con otros alegrías y tristezas, tareas y vivencias. Implica la posibilidad de tener acuerdos y también disensos. Es transitar desde lo propio hasta lo colectivo; ceder cosas de sí para poder construir con el conjunto. Y ello no implica perder la singularidad propia de cada uno, ya que si fuera así el grupo se habría transformado en masa; y... a veces esto sucede. El grupo conlleva la posibilidad de escuchar y ser escuchado, conocer y ser conocido, tomar decisiones en beneficio de todos y no sólo de uno mismo; asumir roles distintos y diversos según los momentos que atraviesa.

Pero todos estos aspectos que a grandes rasgos enunciamos anteriormente no son más que aprendizajes. Aprendizajes que pueden ser contruidos en el espacio escolar. Aprendizajes que necesitan en su comienzo de adultos mediadores, transformadores de los deseos individuales en potencialidades colectivas. Aprendizajes cuya herramienta principal es el

diálogo o mejor dicho la "palabra circulante" entre todos, es en la puesta en palabras de nuestros sentires, deseos, broncas, temores, angustias y utopías donde es posible construir lo colectivo, lo de todos, lo público.

Los docentes, maestros, profesores o EOE, tenemos aquí una de nuestras responsabilidades pedagógicas. Ser parte del grupo áulico significa que nos conocemos, que podemos abordar las disciplinas sabiendo quienes somos, sabiendo qué nos pasa con ellas. El sentido de las prácticas y entre ellas la de la evaluación, se concibe humanísticamente y cualitativamente diferente cuando ese "otro", sujeto de evaluación y/o sujeto evaluador no es un anónimo, ajeno a mi, percibido como posible objeto amenazador. Y lo mismo sucede con las relaciones vinculares alumno - alumno, padres - docentes.

¿Homogeneización versus diversidad cultural?

En la cultura griega, todo aquello que no formaba parte de ella era denominado "bárbaro"; y más adelante, la cultura occidental lo denominó "salvaje". Así todo lo que no pertenecía a la cultura hegemónica dominante, ello es la "diversidad cultural": incluyendo lo moral, religioso, estético, lingüístico y social, era expulsado en el mejor de los casos al reino de lo "natural", de la naturaleza.

En este pensamiento etnocentrista lo que era diferente era pensado desde la "carencia de", "la privación de". Sin embargo, Silvia Duschatzky en su artículo "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad" enuncia: "Los otros, no son aquello que resulta de las condiciones materiales de vida. En ellos también existe producción cultural. Producciones que no son totalmente independientes de las condiciones socioeconómicas pero que tampoco son el fiel reflejo de ellas.

La elección de ciertos programas de TV, las esquinas como espacios de encuentro de los adolescentes, los boliches, los jueguitos electrónicos, la bailanta, las redes de solidaridad entre vecinos, la parroquia del barrio, el shopping como lugar de paseo y no solo de compras nos informa de la circulación de significantes que no se infieren solamente de la privación.

Constituyen espacios de reconocimiento, de modos de hacer, de sentir, reveladores de una ética y una estética que marcan estilos de vida....

...Arturo Islas señala que el destino es vivir en una condición fronteriza, es decir en el espacio de las intersecciones culturales abandonando la idea irreducible de un único centro, de un único punto de vista.

La identidad plena (la que se cierra en una raza, una cultura, una Nación) hoy ya no existe. De ahí que el reconocimiento de la diversidad no es una actitud de beneficencia y misericordia hacia un otro distinto, sino que implica el reconocimiento de ese otro con el que necesariamente completamos nuestra humanidad.

...Las instituciones sociales y, entre ellas la escuela, fueron pensadas desde el ideal homogeneizador de la modernidad. No obstante siempre hubo "un otro lado" adentro y afuera de las instituciones portador de sentidos subestimados por esa modernidad. Ese "otro lado" es el lugar de circulación de formas culturales desjerarquizadas por las culturas hegemónicas y recuperadas por el cine, la TV, el teatro, el humor, las historietas, etc."

La diversidad, entendida como sujetos diferentes, con historias diferentes y en posiciones socioculturales diferentes, siempre existió en las escuelas. La característica de la escuela moderna fue la invisibilización de esas diferencias. Las modalidades de agrupamiento, organización del tiempo y del espacio, la predominancia del texto escolar, etc. daban cuenta de este esfuerzo "igualador" - homogeneizador. Por ello, no eran permeables a la pluralidad de sentidos.

La diferencia con una "escuela de la diversidad" es que en ellas lo plural, lo diferente se vuelve inteligible. La cultura tradicional, las diferentes culturas generacionales, las culturas migratorias, todas pueden existir en la escuela. Por ello, lo "universal" de la escuela sería crear una "cultura escolar" que procesa las diversidades de sentido y crea condiciones necesarias de intercambio y negociación. Es una cultura que no se cierra en el conocimiento legitimado hegemónicamente, sino que por el contrario, selecciona fuentes de

información, abre interrogantes y descrea de algunas "certezas" aspirando a recuperar realidades múltiples, valorando la comprensión y la interpretación, la construcción de hipótesis y conjeturas.

Esta "cultura escolar" no se piensa encerrada en si misma; se piensa en RED con otros, con otros vivos, reales, cambiantes, entrando y saliendo de esta RED, escuchando, intercambiando y produciendo no sólo bienes materiales o acreditables sino también bienes culturales en beneficio de todos. Esta cultura escolar es capaz de construir un NOSOTROS amplio, significativo y significativo de múltiples producciones donde el otro no me es ajeno.

El personal de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar como parte integrante de la institución educativa aunado a la especificidad de su accionar – previsto en la Ley Provincial N° 11.612 - está en posibilidades de intervenir, dentro del PEI, directa o indirectamente en la revisión y recreación de la cultura escolar.

¿Cómo pensar la intervención específica de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar?

La Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar cuenta con tres estructuras básicas en el territorio bonaerense.

- Los CEC.
- Los EOE.
- La Supervisión.

Los CEC: Por su propio "mandato fundacional", allá por 1.962 (momento en que nace el primero: el CEC N° 801, del distrito de Lomas de Zamora, Región Educativa II) estas instituciones se crean para brindar una oferta educativa que intente aportar a la mejora de la calidad de vida de niños y familias en situación de mayor vulnerabilidad socio - económica - educativa, complementando el accionar de las instituciones educativas de origen; vale decir, a las que concurren los niños en contra turno.

El eje directriz de la defensa de los Derechos de los Niños, en el marco general de los Derechos Universales del Hombre, estuvo presente como fundante en el surgimiento de cada uno de ellos:

El derecho a la educación, a una identidad, a una familia, a la salud, entre otros (para no mencionarlos a todos); a la vez que la necesidad del trabajo en RED interinstitucional e intersectorial (cuando aún no era tan común hablar de Redes) le dieron a esta institución un claro perfil ético - pedagógico - social diferenciado y singular en el conjunto de las instituciones educativas.

La metodología de trabajo conceptualizada como "modalidad pedagógica no convencional", para la época, perfila una institución que trabaja en grupos por ciclos con una propuesta didáctica basada en la modalidad de Talleres. La definición de las condiciones para su surgimiento hacen que cada CEC tenga aspectos organizativos, normativos y legales similares y comunes a nivel provincial; a la vez que propuestas pedagógico didácticas fuertemente construidas en relación a los condicionantes socio - culturales singulares de cada lugar. La combinatoria de, por lo menos, estos dos grandes aspectos permite el surgimiento de una identidad pedagógico - institucional particular observable en la práctica cotidiana, dado que uno puede decir que "no hay dos CEC iguales".

La "capacidad de acogida", la mirada y la escucha de esos "otros" que no nos son "ajenos", las estrategias didácticas centradas en la circulación de la palabra, en la expresión de afectos, necesidades, miedos y derechos, la presencia mediadora, transformadora , generadora de nuevas experiencias de vida, constructora de nuevas formas de vinculación social, alternativas y/o complementarias de las ya conocidas y familiares, unido a este trabajo en RED, constituyen el entramado sobre el cual se sostiene la incidencia de este tipo de instituciones educativas en la constitución de la subjetividad individual y colectiva.

Esa es la parte del diálogo que continuaba y que no fue expuesta cuando enunciamos la situación N° 1, en el inicio de esta presentación. Los chicos "logran estar enteros" a pesar de y con la dolorosa "mochila" de sus

experiencias de vida, porque en algún lugar han podido incorporar nuevas valoraciones, nuevas vivencias, nuevos APRENDIZAJES generados por DISPOSITIVOS PEDAGÓGICO - DIDÁCTICOS DENTRO de UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

Los EOE: El surgimiento de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar se produce en 1.948, un 6 de agosto. En el contexto internacional se proclamaba la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Se crea para trabajar con aquellos alumnos con dificultades de "adaptación" en el ámbito escolar. Desde aquel momento hasta ahora, creció mucho - a pesar de que no todo lo necesitado - y se mantuvo como constante en su historia: priorizar la ubicación de los hoy llamados EOE en aquellas instituciones educativas ancladas en comunidades vulnerables socioeconómica - educativas.

Desde el concepto de Prevención primaria, secundaria y terciaria y a lo ancho de la intervención en los distintos niveles educativos, los ejes del accionar han sido y continúan siendo las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la calidad de vida, las relaciones vinculares, disciplinares, convivenciales.

En realidad todas ellas se debieran incluir en la gran categoría de APRENDIZAJE. Lo que ocurre es que a veces a los fines más de tipo didácticos, se los separa (APRENDIZAJE - CONVIVENCIA) para poder pensarlo como objeto de conocimiento y construcción con lógicas y códigos similares pero, sin embargo, diferenciados en algunos aspectos.

Cuando el EOE impacta en el Nivel INICIAL. El eje de su accionar pasa por la prevención primaria. Las estrategias de talleres, debates, encuentros con padres y docentes son las más usuales.

El relieve se destaca en las relaciones familiares, la inclusión del niño/a por este pasaje de lo familiar a lo nuevo y desconocido. Es imprescindible en este nivel poder abordar esta temática desde un espacio preventivo de develamiento y sostén de este proceso.

A la vez es necesario comprender que la familia y el Jardín de Infantes como institución educativa deben cooperar en expectativas, objetivos, construyendo así, una comunidad educativa que facilite que los niños no se hallen tironeados por ambas partes. Entre tres y cinco años, los pequeños atraviesan etapas de vida cruciales para su constitución como personas.

Tanto desde el aspecto intelectual hasta el psicosocial, esta es una época de profundas movilizaciones; no siempre fáciles para quien las atraviesa ni tampoco fáciles de resolver para algunos padres. La angustia, celos, envidias y broncas, así como los sentimientos ambivalentes hacia la figura paterna y materna se muestran y se proyectan en ese otro espacio que es el Jardín.

El juego adquiere una múltiple función. Básicamente es de aprendizaje, y si lo podemos potencializar en su complejidad puede ser el vehículo privilegiado de aprendizajes múltiples.

Observación, juego, entrevistas y talleres son las herramientas privilegiadas de los EOE en este nivel.

Cuando el EOE impacta en el Nivel de la EGB: El eje del accionar debiera continuar siendo de prevención primaria. Sin embargo y, debido a las fuertes transformaciones del sistema educativo bonaerense, este nivel es, quizás, el que más se ha complejizado y expandido. No siendo igual de pareja la situación, en relación a los recursos humanos en nuestra Dirección. Por ende, nos encontramos en un nivel que ha crecido y se ha complejizado, con la misma cantidad de agentes de Psicología y Asistencia Social Escolar, en un contexto sociocultural - histórico signado por lo diverso, la exclusión de vastos sectores poblacionales de los espacios de producción, con las consabidas consecuencias psicosociales que ello implica en adultos y niños. Los indicadores de mortalidad infantil, el aumento de comportamientos hetero y autodestructivos, entre otros, denuncian el sufrimiento y la desesperanza de estos sectores para los que sin embargo la escuela sigue siendo, quizás el único referente posible, a la vez que el único espacio donde referenciarse.

Este difícil y agobiante contexto imprime a los EOE la actuación focalizada en la prevención secundaria; y, en algunos casos terciaria.

Sin embargo y, a pesar de ello, fortalecer algunas facetas de la prevención primaria, cuales son las que remiten a las competencias necesarias para la grupalidad, el trayecto necesario entre lo familiar y barrial conocido y lo institucional escolar, la observación de los momentos de aprendizaje formal e informales, el compartir juegos y recreos, la entrada y la salida, la aceptación o no de las regulaciones normativas institucionales, la capacidad de acogida o no de la escuela ante diversas situaciones problemáticas, la participación o no de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, la vinculación de los distintos grupos con las figuras de los docentes, ello es, con las figuras de autoridad, la protección o desprotección de algunos grupos en relación a su existencia cotidiana, y muchas más que ustedes podrán enunciar; no es desjerarquizar la labor del EOE.

Estas acciones de prevención primaria son tan importantes como las que desarrollamos cuando los problemas ya están instalados.

Atendiendo a los condicionantes socioculturales de las trayectorias escolares, de lo que estamos hablando cuando hablamos de prevención, es de no reproducir en el espacio escolar las situaciones de desigualdades de sus destinos sociales.

Cuando el EOE impacta en el Nivel POLIMODAL y ADULTOS y FORMACIÓN PROFESIONAL: Este Nivel y esta Modalidad abarcan uno de los sectores poblacionales de mayor potencial humano y, a la vez una etapa de tensiones permanentes, de planteos y cuestionamientos, siendo quizás, una de las más desestabilizadoras para las "certezas" de los adultos. La adolescencia es, sin lugar a dudas, de lo que estamos hablando.

Al igual que en algunos aspectos de lo planteado para los EOE que impactan en la EGB, creemos que aquí también es imprescindible fortalecer los proyectos y estrategias generados por el EOE en el marco del PEI, que

apuntan a la prevención primaria, entendida como lo "previo a que las cosas sucedan".Temas como:

- Las competencias necesarias para la grupalidad.
- Las aceptaciones o no de las regulaciones normativas.
- La construcción o no de procesos de convivencia.
- La utilización del tiempo libre tanto en el "adentro" como en el "afuera" de la institución.
- La capacidad de acogida de la institución ante las complejas situaciones problemáticas existenciales.
- La cercanía o lejanía entre la lógica sociocultural de los adolescentes y la lógica organizacional - institucional.
- La plasticidad o no frente a los cuestionamientos y planteos.
- La posibilidad de generar espacios signados por la "palabra circulante", la comprensión, la interpretación, el debate, las propuestas.
- Las vivencias de lo "propio y lo ajeno", la "estimación - desestimación" de los alumnos entre sí..., son algunos de los indicadores sobre los cuales el EOE podrá proyectar su intervención; integrado a las acciones que ya se llevan a cabo en relación a lo que correspondería a la prevención secundaria.

Es probable que, aunque generamos proyectos de prevención primaria, e intervengamos con acciones más que pertinentes en los casos de prevención secundaria y/o terciaria, no podamos evitar que alguna situación del orden del padecimiento y sufrimiento "propio" y "ajeno" como lo sucedido en la SITUACIÓN 2 con la que iniciamos esta comunicación, acontezca. Sin embargo, también es posible que podamos contribuir a generar un espacio institucional escolar donde la emergencia de lo " nuestro" pueda concretarse.

Bibliografía

Duschatzky, Silvia: "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad".

Propuesta Educativa N° 15 - FLACSO - Ediciones Novedades Educativas 1996.

Quiroga, Ana P. de.: "Matrices de Aprendizaje" - Ediciones Cinco. Bs. As. 1994

Pruzzo de Di Pego, Vilma: "Biografía del fracaso escolar" - Espacio Editorial. Bs. As. 1997

Bateson, Gregory: "Pasos hacia una ecología de la mente" Editorial Carlos Lohla - Bs. As.

Ianni, N. - Pérez, E.: "La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención". Editorial Paidós, 1998. Bs. As.

COMUNICACIÓN 01/01

A los Inspectores Jefes de EGB y Psicología.

A los Inspectores Areales de EGB y Psicología.

A los Equipos Directivos de EGB y CEC.

A los EOE

Tenemos el agrado de dirigirnos a todos Uds., para compartir, e, invitar a reflexionar juntos sobre algunas cuestiones que refieren a la grupalidad. Muchas veces hemos dicho y escrito que "la escuela es constructora de subjetividad". Construir subjetividad es, nada más ni nada menos que, reconocernos como personas en nuestra condición de humanidad.

Si a esto agregamos, que esa construcción la hacemos siempre, siendo parte integrante de grupos distintos, adquiere mayor relevancia dedicar un tiempo a pensarnos como miembros de grupos, para poder pensar después lo que le ocurre a otros grupos. Se simplifica mucho más escuchar, pensar, orientar a otros, cuando hemos podido hacer este tránsito compartido, de mirarnos nosotros a nosotros mismos.

Ambas Direcciones de Educación hemos transitado esta senda y la continuamos transitando, enriqueciéndonos mutuamente, aprendiendo una de la otra, construyendo acuerdos, compartiendo experiencias, sentimientos sueños y desvelos. En este proceso crecemos como personas y, por ende hacemos mucho más fecunda nuestra tarea de educadores.

La Grupalidad: Aportes para pensarnos como miembros de grupos y pensar los grupos

1. Contextualización: Hablar de la influencia de la cultura sobre nosotros es, indudablemente, plantearnos la incidencia que han ejercido sobre nosotros, los distintos grupos por los que hemos transitado, los grupos humanos en los que nos hemos insertado.

Son esos grupos humanos, los espacios donde se juegan las relaciones interpersonales, los encargados de "socializar", moldear las actitudes de las personas.

El ser humano entra y sale de los grupos a lo largo de toda su vida. A la vez, integra simultáneamente diferentes agrupaciones que no necesariamente portan objetivos y valores compatibles, complementarios.

De todos estos grupos el más significativo es el de la familia, ya que allí se construye la estructura básica de nuestra personalidad. Los otros grupos de los que seremos parte, dejan también sus huellas, contribuyendo a profundizar ciertos rasgos, a revertir otros, a ratificar mecanismos adaptativos, a cuestionarlos. Tan fuerte es la incidencia de los grupos sobre nosotros que algunos autores dicen que "uno es quien es, según los grupos a los que ha pertenecido". Uno ha sido construido, en parte, por esos "otros significativos" con los que interactuó.

Esa interacción mediatizada por "otros" nos ha devuelto una imagen de nosotros mismos, imagen y valoración del sí mismo que se construye en necesaria interacción con los demás.

2. ¿Qué es un grupo? Hay muchas definiciones de lo que es un grupo. Quizás, lo más importante es compartir algunas notas singulares de cualquier grupo humano.

*una interacción psicológica mutua y de conjunto relativamente frecuente

*una cierta historia en común (aunque sea breve)

*un objetivo e interés compartido

*cierta noción subjetiva de "pertenencia a", conciencia de un "nosotros"

*una trama vincular o interdependencia funcional de manera tal que:

*las conductas, actitudes de un miembro inciden de alguna manera en las de los otros.

*existe una "normatividad" o códigos compartidos y/o modelos vinculares dominantes mas o menos implícitos aceptados unánimemente y/o en pugna por distintos subgrupos que generan un campo tensional en el seno del grupo.

*cierta distribución de funciones y/o roles o status que ocupan los distintos miembros.

*existen fuerzas o tensiones que transforman al grupo en un espacio dinámico, cambiante, de transformación potencial permanente.

La intensidad de la interdependencia está vinculada al mayor o menor grado de cohesión grupal.

Un grupo se constituye a través de una historia, de un proceso. A través de este proceso se consolidan pautas de comportamiento, se van cristalizando o no algunos vínculos, pequeñas alianzas, atracciones o rechazos. Emergen distintos roles adjudicados y/o asumidos, que pueden rotar otorgando flexibilidad al grupo o, por el contrario, estatizarse, rigidizándolo.

Todo esto va pasando por ejemplo, en el aula desde el primer día de clase, mientras se van desplegando conocimientos, dificultades comportamentales, actitudes diferentes con diversos docentes, la "envoltura institucional" que circunda y atraviesa el grupo áulico. Pequeños dramas se van desarrollando en el seno del grupo y una trama vincular se va entretejiendo entre sus miembros, generándose a veces subgrupos, dando mayor o menor grado de participación, de autoconfianza y/o de descalificación de diferentes miembros, produciéndose resquebrajamientos y conflictos en esa trama que deberán ser resueltos como para que el grupo como tal, pueda subsistir.

Cuando un alumno participa en clase o hace "algo" en la escuela, lo hace dentro del marco de un contexto humano preexistente y "en ebullición". Lo hará pensando que "cuenta con el apoyo y simpatía de" o no, tal vez piense "que todo lo que diga o haga tendrá un resultado intimidatorio para sus compañeros" (porque necesita del miedo de los otros para obtener un espacio de poder y dominación, porque es considerado el "duro" del grupo o "el pesado"), otros estarán "a la defensiva" temiendo ser rechazados por tener

miedo y, a la par imposibilitados de buscar ayuda en líderes naturales como pueden ser docentes, preceptores, EOE, por no quedar estigmatizados como "Buchones". Todo esto limita las posibilidades para el aprendizaje formal, porque toda la energía psíquica está puesta en este conflicto, en estas tensiones encontradas que no se resuelven; otros – al revés – se aferrarán a su rendimiento escolar como forma de autoafirmarse y diferenciarse eligiendo como herramienta la alianza con los adultos docentes, agravándose la interacción con los propios pares, lo cual también acarrea un costo psíquico importante, y una percepción de vulnerabilidad atemorizante cuando no hay adultos presentes.

3. Sujetos y grupos: necesidades primordiales: Intentaremos bucear en las necesidades subjetivas que llevan a las personas a conformar grupos. Estas necesidades pueden tomar intensidades o matices diferentes en los distintos tipos de grupos: familia, amigos, bandas, aula, laborales, etc. Asimismo las necesidades primordiales pueden estar combinadas en algunos sujetos, en otros, pueden observarse unas primando sobre las otras. Vale decir, son dinámicas y cambiantes a lo largo de los procesos grupales, por los que un mismo sujeto, pasa.

La necesidad de pertenencia: Es a partir de la "pertenencia a" que organizamos nuestra estructura psíquica, construimos nuestra identidad y nos comenzamos a constituir como personas.

El grupo nos provee de modelos identificatorios, un lenguaje, normas y valores, nos posibilita la construcción de una auto - imagen mediante mecanismos especulares con esos otros significativos.

A lo largo de nuestra vida seguiremos necesitando esos espacios de confirmación, aceptación, ratificación, convalidación de nuestra identidad, nuestra autoestima, y eso; necesariamente, lo construimos con otros.

La persona es un "ser – con – los – otros"; un ser "en – relación – con". Por ello el gran miedo que subyace siempre, no explicitado y/o confesado es el miedo a la soledad. La soledad restringe la comunicación con otros, estrecha

nuestra mismidad nuestra percepción de nosotros mismos, achica la convicción del sentido de nuestra existencia. Esto es claramente observable en experiencias de deprivación afectiva, o, en casos de maltrato.

El observador no comprende por qué este niño o adolescente defiende, justifica y/o protege a su progenitor maltratador. Lo que la experiencia nos demuestra es que es preferible padecer el dolor que subyace al vínculo con ese otro, a que no haya vínculo, a quedar suspendido en el vacío del no vínculo, de ser un "paria", sin pertenencia, sin reconocimiento significativo.

La necesidad de pertenencia conlleva la de "confirmación"; afirmación del sí mismo en la mirada de un otro.

La necesidad de estima: La autoestima que cada uno siente por sí mismo, depende en gran medida de la estima que otros tienen de nosotros, del lugar que nos asignan en nuestras primerísimas relaciones vinculares, esto es en el seno de la familia o constelaciones familiares a las que llegamos. De allí en más en el resto de los grupos de los que formamos parte.

El hijo por nacer puede ser sentido como: "un regalo del cielo" lo cual implica un objeto de gratificación para otro; "un problema" lo cual le asigna el lugar de objeto de complicación y conflicto; "algo que sucedió y como ya está hecho se asume y se acepta" lo cual le asigna el espacio de objeto que habrá que ver cómo encaja en la constelación familiar, un espacio signado no por el deseo y el placer, sino por la obligatoriedad y la resignación, etc., etc.

Estas primeras representaciones parentales del hijo por nacer, constituyen la primera huella en la gestación del sí mismo y determinan por lo tanto el lugar asignado a este hijo en la constelación familiar, y el lugar que este hijo trae como "indicado" para ocupar. Algo similar ocurre en otros grupos humanos, "el nuevo en un espacio laboral", "el grupo áulico que me toca", "el que llega de otra escuela y lo tengo que incorporar". Más allá o más acá, de las actitudes que despliegue ante su presencia real, en el campo simbólico, "le asigné y me asigné un lugar, un rol, un estilo de vincularidad". Tomemos por ejemplo:

"¡El grupo áulico que me toca!"

"le asigno el lugar de": "complejo, difícil, conflictivo"

"me asigno el lugar de": "víctima, cargando la mochila de este grupo sobre mis espaldas, soportando un peso, aguantando lo que va a venir, etc., etc."

"estilo de vincularidad": conflictivo, tensionante, defensivo, etc., etc

Esto nos puede suceder, y de hecho sucede, tanto en la vinculación de adultos y alumnos, como de adultos entre sí, como de adultos con las comunidades en las que está anclada la escuela, como de sujetos que somos en un contexto histórico, vale decir como sujetos docentes en las coordenadas de tiempo y espacio en las que nos toca ejercer el rol.

Si bien las representaciones de nuestro campo simbólico no son estáticas, sino que pueden cambiar y transformarse, lo que deseamos significar es el peso determinante de estas primeras huellas simbólicas en la constitución de un entramado vincular que nos permita "confirmar o desconfirmar" a la par que nos devuelve una imagen de nosotros mismos determinada.

Tratemos de analizar, este fenómeno de la auto imagen y la incidencia del grupo sobre ella:

Existencia de la auto imagen: cada uno de nosotros tiene una imagen de sí mismo y ésta condiciona nuestra conducta y nuestra relación con los demás. En ella existen aspectos más concientes y otros más inconcientes, por lo tanto más difíciles de descubrir, pero no por ello menos activos a la hora de actuar ejerciendo un rol determinado.

Privacidad: esta imagen de nosotros mismos es uno de los aspectos más esenciales de ser persona, y por lo tanto, fuertemente resguardada por cada uno de nosotros.

Autovaloración, aceptación y rechazo: la auto imagen puede ser positiva o negativa. La mayor parte de las personas tienen conflictos para aceptar

partes negativas de su propia auto imagen relacionadas a rasgos físicos, psíquicos, vinculares, lo cual hace que aparezcan aspectos encubiertos de "me gustaría ser mas ..." o, "el problema no es mío, es de los otros", que dificultan procesos de cambio en los comportamientos.

Variaciones en la auto imagen: En un momento determinado una persona puede tener una imagen de sí misma y cambiar ésta en otros momentos.

Historicidad de la auto imagen: esta imagen de sí mismo tiene una historia. Comienza en el momento mismo de la gestación, y se construye y deconstruye a lo largo del proceso vital, en los distintos momentos históricos que recorremos.

Auto imagen y vincularidad con otros: La relación con los otros construye nuevas instancias:

¿Cómo me veo y siento a mí mismo/a?

¿Cómo me ve el otro y me siente?

¿Cómo creo que me ve el otro y me siente?

¿Cómo soy en realidad?

La necesidad de confirmación: Martín Buber ha expresado, filosóficamente, esta necesidad de la siguiente manera: "En la sociedad humana, en todos los niveles, las personas se confirman unas a otras de un modo práctico, en uno u otro grado, por sus cualidades y capacidades personales, de suerte que una sociedad puede llamarse humana en la medida en que sus miembros se confirman unos a otros ... La base única de la vida del hombre con el hombre, es doble: de un lado, el deseo de todo hombre de verse confirmado como lo que es e incluso como lo que puede llegar a ser, por otros hombres; del otro lado, la capacidad del hombre de confirmar a sus semejantes en dicha forma. Que esta capacidad esté tan descuidada constituye la

verdadera debilidad y cuestionabilidad de la raza humana, la auténtica humanidad existe donde esta capacidad se despliega".

La confirmación que nos brinda el otro y que brindamos a otros se expresa de muchas maneras: abierta y explícitamente, otras a través de pequeños mensajes (miradas, tonos de voz, gestos, etc.). A partir de estos mensajes nos sentimos valorizados o no, cuestionados o no, apoyados o no, estimados o no, etc. La confirmación social es otra forma importante de valoración. Tiene que ver con la confirmación del rol social que juego: vecino, amigo, docente, médico.

La confirmación conlleva su antítesis la desconfirmación entre personas, ya sea como tales o, en los roles sociales que ejercen.

La desconfirmación se siente, se percibe aunque no se explicita. Si no se expresa y se esclarece, la tensión entre dos personas crece hasta transformarse en un abismo que las separa. Surgen los "equivocos", "malos entendidos" que van tejiendo una trama de incomprensión y rechazo. Si una persona siente que es rechazada por otro, si interpreta sus gestos o miradas como descalificadoras, se defiende y reacciona ante esto presentándose también agresivo, distante, cuestionador. Esto a su vez, hace que aún sin mediar palabras el otro ratifique y responda con más descalificación, con más agresión.

Se genera así un espiral de violencia difícil de detener y, ello puede ser entre pares, entre adultos y alumnos, entre adultos entre sí.

Las desconfirmaciones y/o descalificaciones recíprocas necesitan imperiosamente, un esclarecimiento. Efectuar un corte en esta vinculación, poner en palabras las razones, escuchar y escucharse y pactar una revinculación. De otra manera la espiral de broncas, enojos, humillaciones y agresiones verbales y/o físicas se intensificará cada vez más hasta tomarse imposible la construcción de un espacio y un tiempo compartido, sea éste el aula, el recreo, la escuela, la calle, la iglesia, la familia.

E. Goffmann expresa en su obra "La presentación de la persona en la vida cotidiana": "La confirmación personal profunda se da con personas con las que nos comunicamos intensamente y que, por lo tanto, son capaces de valorarnos como somos, aún con nuestras debilidades, inseguridades y miedos. Cuando existe comunicación personal profunda el otro puede descubrir y valorizar nuestros aspectos positivos, actualiza nuestras potencias, estimula los logros más constructivos para nuestro desarrollo".

Agregaríamos a ello, "tienen la capacidad de descubrir nuestros aspectos negativos y transformarlos en oportunidades posibles para nuestro crecimiento". Esto es parte del proceso formativo educativo.

Toda situación grupal involucra emocionalmente a las personas que la conforman. Así, el grupo escolar no es sólo el grupo en el que se va a aprender, ni el grupo laboral es sólo dónde se va a trabajar. Uno no puede sustraerse de lo que allí sucede ni tampoco desentenderse del rol que le toque desempeñar: alumno, profesor, maestro, director, inspector, inspector jefe, Equipo de Orientación Escolar. Por lo tanto, es responsable de los mensajes que emite y omite, y es receptor de los que envían los otros, como también de lo que hace con esos mensajes: recepciona, niega, desestima, etc. Podrá tener mayor o menor conciencia de ello, pero siempre incidirán en sus actitudes y sus conductas.

El deseo de aprender puede considerarse como constitutivo de un sujeto y/o de un grupo. Dotar de sentido las experiencias de aprendizaje, implica tener en cuenta las necesidades grupales entre otras cosas. Los alumnos necesitan comprender el mundo en el que están inmersos, el mundo de las ideas, contrastar ficciones discursivas con la realidad vivida y sentida. La necesidad de pertenencia, de confirmación, de estima, son partes constitutivas de cualquier aprendizaje. No existe aprendizaje curricular que no conlleve en sí un estilo de sujeto cognoscente, una forma de vinculación con la realidad, una forma de aprender a ser, de aprender a estar con otros, para lo cual es imprescindible que los adultos confirmemos la importancia de su presencia, de su "estar – entre – nosotros y con – nosotros".

Sin embargo, cada uno porta una historia previa de pertenencia a un grupo, de confirmación o desconfirmación como miembro de ellos, de valoración o descalificación, de estigmatización como sujeto, lo que dificulta en la medida de la cronicidad de estas experiencias, la inserción en nuevos grupos. De no ser develada esta historia previa de inserciones conflictivas, no se podrá comprender la significación de las conductas actuales corriéndose el riesgo de potenciarlas por reacción. Algo similar le ocurre a las instituciones, en este caso la educativa. Las mismas también son organizaciones vivas, atravesadas por historias, sujetos y contextos diferentes. Solemos escuchar: ¡esta escuela hasta hace poco no era como es ahora!. Ese "hace poco" remite a veces hasta cinco años de diferencia con el presente. Cinco años no parece mucho, en la historia de la humanidad; sin embargo es mucho, si pensamos en la vertiginosidad e Intensificación de algunas situaciones existenciales de las comunidades y de la escuela misma.

Todo grupo tiene un complejo y diverso mundo afectivo que afecta a sus miembros. Por esa razón los grupos estallan a veces, al igual que las instituciones, cuando no podemos tener en cuenta las necesidades, las tensiones y los juegos emocionales que se desencadenan.

En la vida cotidiana nos encontramos con muchas situaciones que remiten a este componente. A modo de ejemplo enunciemos algunas:

"Un chico que no quiere ir a la escuela porque sus compañeros se burlan de él, lo amenazan o sencillamente, lo dejan de lado, lo marginan. Siente temor e impotencia. Si se queja al docente, lo rechazarán aún más. Si no se queja deberá soportar hasta que un día ... no aguante más y decida pasar al acto atacando de muchas formas. Este camino lo llevará a la estigmatización actual y a un escenario institucional más complicado". Su reacción no es anodina y estrictamente individual. Al ser parte de un colectivo social cada acción introduce modificaciones en el escenario institucional.

"Un chico va a la escuela aunque no comprende gran parte de la que debiera aprender y su rendimiento es bajo, sólo porque allí – entre otros – tiene un lugar, es alguien – con – otros, cosa que no ocurre en su familia".

"Un adolescente de comportamiento conflictivo, logra después de un tiempo aceptar que nuestros actos tienen consecuencias para unos y para otros. Aprende que ante un exabrupto debe hablarlo y solicitar disculpas. En un día alterado descalifica al docente con el que estaba. El docente cansado responde con ira. El solicita "que lo perdone, que tiene razón, que el actuó mal". La respuesta del docente desde el espacio afectivo de su enojo es: "¡y vos me pedís disculpas y que te perdone, ni te esperes que yo te voy a disculpar!". El adolescente gira sobre su cuerpo y corre a la puerta de acceso intentando escapar de la escuela".

4. Bienestar y malestar en los grupos: No siempre nos hemos sentido bien en los distintos grupos en los que participamos. Así, un grupo puede ser un lugar que dé profundo bienestar a sus miembros y sea causa de gratificación y promueva salud mental y otro, puede ser un lugar de sufrimiento y deterioro psíquico. En el primero las personas se sienten estimuladas en su desarrollo y bienestar y; en el segundo pueden sentirse violentadas, agredidas, postergadas y descalificadas en su desarrollo personal.

Pocos grupos son totalmente "puros" en un sentido o en otro. Por el contrario, existen como gradaciones entre uno y otro extremo, con muchas características intermedias. A su vez, el mismo grupo puede pasar por momentos muy diferentes entre sí, en los que se halle, lo sano y lo enfermo. Esto tiene relación con la historia grupal o el proceso por el que van construyendo su historia.

El grupo sano o el grupo ideal es aquel en el que se promueve la salud y se estimula el desarrollo personal de sus miembros, que alienta los aspectos positivos de los integrantes, potencia su creatividad y permite pensar libremente sin temores ni bloqueos. Prevalece un clima de solidaridad, existe cohesión entre los miembros que no es impuesta autoritariamente. La confirmación entre sus miembros es vivenciada por todos, por ende, no es necesario estar a la defensiva, no existen "chivos expiatorios".

Mecanismos distorsionantes de la grupalidad:

Autoritarismo: dominio de uno/s sobre otro/s. Se apoya en el miedo al castigo, la sanción, el ridículo, pérdida de afecto o protección, expulsión, o, por el contrario en la admiración incondicional, que de todas maneras, está relacionada con empobrecimiento de la autoestima de los dominados.

Instrumentalización: "uso del otro". Explotación de unos a otros. Esto es observable entre los chicos con los famosos "trabajos de equipos" y la distribución de tareas en él. Asimismo, en los espacios laborales adultos es conocido es como: "el nuevo paga el derecho de piso".

Competencia: pugna entre los miembros del grupo: por dinero, poder, prestigio, afecto, reconocimiento, confirmación, etc.

Lucha por el poder: entre los miembros, o, entre subgrupos de un mismo grupo.

Descalificación, humillación: abierta y explícita o encubierta e implícita. Degradación, burla, ironía, intolerancia al error y a la transgresión a la norma. Tendencia compulsiva al consenso, sin mirada crítica, lo cual también significa autodescalificación.

Mensajes duales: doble vínculo, doble código, el sujeto no sabe en qué parte del mensaje engancharse.

Ejemplo: " ¡Ponete el saco!".

Cuando el sujeto se pone el saco, se le señala.

¿Para qué te lo pones si no hace frío?!

Si no se lo pone, es retado y obligado.

Si se lo pone es cuestionado y descalificado.

Es un mensaje que no deja espacio posible para la inserción acertada. El sujeto queda descolocado se enganche en la parte que se enganche. Estos mensajes son generadores de violencia y locura.

Agresión: física o psíquica. Descargas de agresión, cadenas de tensión.

Simbiosis: fuertes relaciones de dependencia afectiva, emocional. No hay discriminación de singularidades personales.

Chantaje afectivo: afecto o gratificación condicionada al cumplimiento de normas o a la aceptación de la autoridad.

Negación de la subjetividad: negación de la experiencia individual, de lo propio y singular. Homogeneización de lo objetivo, "cristalización".

Ejemplo: "Todos son iguales"; "Están contra mí".

Etnocentrismo agresivo: conciencia del nosotros fundada en oposición a "los otros".

Típico de la conformación de bandas y bandos.

Distancia: Frialidad, incomunicación. Desinterés abierto por los problemas del otro.

Desvalorización y ridiculización de lo afectivo.

Los mecanismos distorsionantes constituyen una clase peculiar de obstáculos grupales asociados a aspectos vinculares de relaciones interpersonales.

Existen otros tipos de obstáculos grupales que tienen relación con aspectos formales de la constitución grupal. Por ejemplo, la falta de claridad en los objetivos del grupo, diferencias marcadas en cuanto a expectativas, necesidades o equívocos relacionados al encuadre de trabajo, existencia de códigos comunicacionales muy distintos.

5. El clima grupal: El clima grupal depende de las vinculaciones que existen en él, del grado de posibilidad de resolver los conflictos que surjan.

Existen climas que son circunstanciales y tienen que ver con momentos del proceso grupal y otros que, son permanentes, dominantes.

El buen clima grupal se vincula con el hecho de que no existan mecanismos distorsionadores apareciendo, por el contrario, personas, elementos, circunstancias facilitadoras, que favorecen la comunicación, el encuentro y la producción grupal.

La forma en que se entretujan obstáculos y facilitadores en un grupo está relacionada a la matriz vincular o comunicacional dominante.

La matriz vincular puede ser:

Competitiva: el eje estructurante de los vínculos es la puja por el poder destacarse, sobresalir.

Solidaria: el eje estructurante de los vínculos es la cooperación, el apoyo mutuo, la búsqueda de objetivos comunes, la solidaridad.

En un mismo grupo puede haber momentos competitivos y otros solidarios. Sin embargo, existen grupos predominantemente competitivos y otros, predominantemente solidarios.

Veamos los efectos de estas matrices en los integrantes del grupo:

Matriz competitiva: atenta contra la constitución de un clima grupal sano, ya que alimenta el surgimiento de mecanismos distorsionantes a la vez que éstos retroalimentan la matriz.

El eje motivacional que promueve la actuación individual es obtener un lugar destacado, de poder, superior al resto. Por ello el éxito de uno/s descansa sobre el malestar de los otros.

No sólo a los perdedores daña la competencia. También a los ganadores. Los que llegan a este lugar de privilegio saben que es inestable, por ello les insume una gran energía psíquica estar permanentemente en estado de alerta para no perder ese lugar. Por ende, la inseguridad personal está incrementada en unos y en otros. Siempre sus aportes, intervenciones, remitirán a comparaciones entre los miembros, el éxito es siempre relativo, siempre inestable.

Otra de las características negativas de esta matriz grupal es que transforma a los miembros del grupo en contendientes recíprocos, eliminables mutuamente, bloquea el placer del trabajo conjunto y la posibilidad de descubrir y crear en común. (Ejemplo: los reality shows que se transmiten por T.V.)

Matriz cooperativa: Permite que los miembros resulten equitativamente confirmados, donde todos pueden participar, todos tienen los mismos derechos para intervenir y las mismas oportunidades. Disminuye la ansiedad grupal ya que todos saben que gozan del reconocimiento y aceptación grupal.

La cooperación potencia positivamente las capacidades personales y la producción grupal.

La matriz cooperativa no garantiza la ausencia de conflictos pero sin embargo, el tono afectivo que prevalece favorece la búsqueda activa de respuestas superadoras del mismo.

6. Incidencia de la figura de autoridad en el clima grupal: Desde que nacemos dependemos de figuras de autoridad. La vinculación que establecen con nosotros y el estilo de liderazgo, marcan nuestra personalidad desde los primeros años de vida.

El pasaje por otros grupos humanos con otros líderes se ve favorecido u obstaculizado por esta impronta primera de liderazgos.

Si pensamos que un alumno ha pasado por su familia, sus amigos, el jardín de infantes y cada docente de cada año hasta llegar a un conjunto de docentes en cada año, observaremos que este mismo alumno, ha estado participando de grupos variados con muchos estilos de liderazgos. Lo cual, puede ser un elemento a favor de la constitución subjetiva o un elemento de gran distorsión y confusión. Basta tan sólo preguntarnos por qué un alumno o grupo de alumnos señalado como problemático por su grado de hostilidad y agresión, con algunos docentes funciona integradamente y con otros no.

Las primeras explicaciones tienen que ver con la tarea que desarrolla con cada uno, o, con el grado de permisividad, etc., etc. Sin embargo, lo que

subyace por debajo es la posibilidad de promover escenarios grupales diferentes, producciones grupales diferentes y actitudes grupales distintas en relación a cada tipo de liderazgo.

Muchas investigaciones del campo grupal dieron cuenta de esta faceta esencial del comportamiento de los grupos que es el estilo de liderazgo. Lippit y White fueron los primeros en desarrollar los tres tipos de liderazgo más conocidos por todos nosotros: autocrático, democrático, laissez – faire. Otros estudios se han desarrollado en el sentido de la relación "estilo de conducción y efectos sobre el comportamiento de sus miembros sobre el clima grupal".

Flanders investigó las reacciones de los estudiantes deducibles del tipo de comportamiento de los docentes (Bany, M. y Johnson, L.: "La dinámica de grupos en educación". Madrid, Aguilar, 1977).

Sus conclusiones se centran en: El comportamiento del docente que se caracteriza como dictatorial, discrecional, humillante acarrea comportamientos estudiantiles de hostilidad, recelo, apatía, agresividad y desintegración emocional.

El comportamiento del docente orientado hacia los problemas y la búsqueda de soluciones, dispuesto a apoyar a los estudiantes en sus dificultades para aprender, dio como resultado comportamientos estudiantiles de un buen enfoque de los problemas, de ansiedad decreciente, de integración y en ocasiones, de "readaptación emocional".

La figura de autoridad, coordinador natural del grupo, genera con sus actitudes la aceptación o cuestionamiento de su rol, mucho más observable cuando trabajamos con grupos de preadolescentes y adolescentes.

A pesar de ello, esta autoridad será aceptada cuando el grupo perciba: coherencia actitudinal entre lo que dice y lo que hace con unos y con otros. Firmeza y seguridad frente al encuadre que garantice las reglas del juego forma que tiene el docente de "dirigirse a" y de "relacionarse con", signado por la aceptación, aprecio, la confianza. Forma de contribuir a la integración grupal.

Esta autoridad será hostilizada cuando predominen actitudes: descalificadoras, ya sea por ironías o tendencia a humillar al alumno, poner en duda su capacidad y honestidad, poner el énfasis en los errores y no poder aceptar los aciertos o crecimientos ya sean estos grandes o pequeños, rotular, amedrentar, amenazar.

Cuando el docente demuestra temor e impotencia, cuando no puede respaldar las reglas del juego y se transforman en arbitrarias y discrecionales.

Ejemplo:

"Yo no estoy preparado para esto"

"Tengo miedo".

"No se puede fumar en la escuela" (a los alumnos). Los alumnos descubren que en la sala de preceptores o en la dirección, los adultos fuman.

"No se puede correr, ni gritar por los pasillos". Este grupo áulico no puede pero, a otros no se les dice nada si lo hacen.

Cuando no promueve la integración grupal, el trabajo cooperativo, sino que promueve la diferencia entre "mejores" y "peores"; entre "incluíbles" y "excluíbles".

Sobre todo en grupos de adolescentes esto puede ser marcadamente perjudicial, debido a que las respuestas pueden ser el hostigamiento a los "mejores", vale decir conflictos entre pares, y/o, la alianza entre pares y el hostigamiento dirigido hacia los docentes, con las consecuencias de baja productividad y rendimiento en los aprendizajes, sin mencionar los conflictos vinculares subyacentes entre todos.

7. Situaciones grupales conflictivas: En todo grupo humano existen situaciones conflictivas que debemos resolver. El conflicto, caracterizado por tensiones o fuerzas en pugna, es inherente a nuestra esencia humana.

Como EOE, como docentes, directores o padres nos encontramos a diario en situaciones en las que debemos intervenir o en las que otros nos piden nuestra intervención.

¿Cómo hacerlo cuando nosotros somos parte del macrogrupo institucional?

¿Cómo hacerlo tratando de no tomar partido por uno y otro bando en pugna?

Lo primero es tratar de llegar a un diagnóstico de la situación conflictiva lo más cercano posible a la realidad.

Luego pensar, analizar las variables en juego y proyectar las estrategias de intervención, participativamente.

Por último llevar a cabo, implementar las acciones proyectadas con acuerdo de las partes en juego.

Partimos de la base conceptual que, no existe la objetividad plena, siempre habrá sustratos subyacentes que condicionan nuestra percepción y valoración de la situación.

Por tal razón conviene, a los fines de acercarse a un diagnóstico grupal, efectuar un mapeo o punteo de las áreas del fenómeno grupal, a saber: *Aspectos referidos a la autoridad*, liderazgo y poder dentro del grupo. *Cuestiones referidas a los miembros en tanto sujetos* (roles, actitudes, necesidades personales, expectativas, intereses). *Temas del grupo como institución*: tarea, objetivos, proyecto, ideología, sistema de valores, pautas y reglas grupales, proceso o historia del grupo. *Lo subyacente grupal*: emociones o ideas no expresadas, deseos, odios, fantasmas y tensiones secretas. *Vínculos*: alianzas y coaliciones, atracciones y rechazos, simpatías, antipatías, dependencias unilaterales y recíprocas. *Estilos vinculares dominantes*: grado de cristalización de la estructura vincular, rigidez, plasticidad, apertura al cambio. *Matrices de comunicación*: competitiva, solidaria. *Clima grupal*, factores de cohesión e integración. *Aspectos objetivos o técnicos*: lugar y

tiempo, espacios, factores físicos, arquitectónicos, elementos identificatorios del grupo en el espacio físico. *Contexto sociocultural*: demandas, presiones, expectativas comunitarias. Historia comunitaria e historia institucional. Momento histórico actual. La combinatoria de todas estas dimensiones de análisis permitirá aproximarnos a la comprensión de lo que sucede, para: Identificar los aspectos más críticos del conflicto.

Reconocer el grado de estereotipia o rigidez de los posicionamientos en pugna. Develar la fantasía subyacente en cada parte en litigio, para intentar correr los obstáculos que operan sobre ellos.

Determinar la intensidad e historicidad de estas fantasías o sentires de cada parte en pugna sobre la otra; lo que nos permitirá anticipar el tiempo que llevará el proceso de desarticulación de las mismas, a la vez que, con quienes más deberemos actuar complementándonos para obtener un efecto positivo.

Un instrumento diagnóstico primordial es la observación tanto participante como no participante. La observación es la combinatoria de ver, oír y registrar. Cuando es participante podemos intervenir a partir de preguntas y/o situaciones que nosotros generamos previamente planificadas.

La participación lleva implícito sobre todo una escucha activa. La escucha activa implica formular preguntas que nos permitan ayudar a superar las limitaciones: Ejemplo:

¿Cuáles son los problemas que los preocupan?

¿Qué clase de decisión corresponde adoptar?

¿Cuáles son las personas comprometidas en este conflicto?

¿Qué piensa "x" del problema?

¿Qué intereses tienen en común las personas que están en conflicto?

¿Qué necesidades o intereses las separan?

¿Qué estaríamos dispuestos a hacer para resolver este conflicto?

La escucha activa es una técnica de comunicación dirigida a descifrar un mensaje verbal, identificar la emoción y reformularla dirigiéndole a la persona que habló, el contenido emocional de su mensaje, utilizando sus propias palabras.

Así escuchamos para: - conocer el contenido, conocer las intenciones, conocer los sentimientos, conocer información sobre la relación, conocer el patrón de interacción que refleja. Escuchar no sólo qué se dice sino cómo se lo dice.

Pensar las acciones requiere:

- *Compartir el diagnóstico.
- *Establecer acuerdos acerca de obstáculos y facilitadores
- *Diseñar acciones específicas y complementarias de cada rol institucional
- *Establecer metas u objetivos a alcanzar en el corto, mediano y largo plazo. Estas metas deben ser factibles, pequeños pasos para intentar modificar algo de la situación conflictiva.
- *Determinar con quienes las vamos a llevar a cabo
- *Focalizar y establecer los compromisos que asume cada parte. (alumnos, docentes, EOE, directivos, padres, etc.)
- *Establecer un cronograma de reuniones de EEB en las que se evaluará avances y retrocesos de lo pactado, a la vez que, la efectividad o no de las estrategias propuestas y la elaboración de las próximas a implementar
- *Establecer la metodología de trabajo a implementarse, en la medida en que alguna de las partes transgreda o no pueda sostener el compromiso asumido.

Implementar con éxito las acciones proyectadas requiere:

*Respetar los acuerdos establecidos para la acción complementaria de los distintos actores.

*Respetar la metodología establecida para una eventual crisis, generada por la transgresión o imposibilidad de asunción de los compromisos.

*Controlar los estallidos emocionales personales que nos pueden generar las transgresiones a los acuerdos establecidos. No enojarnos con el conflicto. Priorizar reunirnos para analizarlo.

*Estar dispuestos a analizar conjuntamente el por qué de la transgresión ocurrida; o el nuevo estallido.

*Tener presente que cuando un conflicto se produce estamos involucrados en él y todos tenemos algo que revisar, algo para proponer, algo para comprometernos, algo para cambiar.

*Confiar en la acción conjunta, en el compañero que mientras yo hago esto el/ella está llevando a cabo otra parte de lo acordado.

*Tener presente que en una situación conflictiva grave no existen víctimas y victimarios.

Por el contrario, todos los involucrados ocupamos indistintamente estos roles. Por ende, nuestras reacciones retroalimentan el círculo conflictivo. Por ello es imprescindible, desde el lugar de los adultos, accionar reflexivamente y no reaccionar impulsivamente, como actitud recurrente cotidiana. En la medida que podamos instalar este modelo vincular podemos exigir lo mismo de los alumnos /o padres.

8. A Modo de Síntesis: Retomamos por donde iniciamos, invitándolos a pensarse como miembros de grupos para poder después pensar en los grupos de alumnos, de padres, etc.

Puntualizamos sólo algunas ideas para que en el trabajo que desarrollen, Uds. Señalen las que le son más significativas.

"Los seres humanos nos constituimos como tales en el entramado vincular con otros"

"Los niños y jóvenes observan tanto lo que decimos que hay que hacer como lo que realmente hacemos. Cuando discurso y práctica no coinciden nos juzgan por lo que hacemos".

"Los niños y jóvenes aprenden a convivir en escenarios de socialización, no porque los obliguen sino porque están viviendo una cultura".

"Los docentes podemos reproducir las desigualdades sociales, la discriminación negativa, la descalificación, la exclusión en el aula; o, podemos resistir esta cultura generando en la escuela escenarios vinculares diferentes".

"Para transformar un escenario institucional necesariamente deberán accionar todos los actores que lo integran".

"Para poder construir el nosotros institucional auténtico necesitamos fortalecer el sentimiento de confianza entre unos y otros. La confianza se fortalece a partir de la seguridad en sí mismo y en la capacidad de hacerle lugar al otro".

Confiar es apostar a la potencialidad propia y la ajena, la del otro. Requiere un contrato laboral o pedagógico claro, en el que las partes sepan lo que pueden una de la otra.

"La base única de la vida del hombre con el hombre es doble: de un lado, el deseo de todo hombre de verse confirmado como lo que es, o, como lo que puede llegar a ser; del otro lado, la capacidad del hombre de confirmar a sus semejantes en dicha forma,...La auténtica humanidad existe cuando esta capacidad se despliega" M. Buber.

COMUNICACIÓN N° 04/07

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

A los Inspectores Jefes Regionales

A los Inspectores Distritales

A los Inspectores Areales de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

A los CEC

A los EOE

A los Equipos Interdisciplinarios Distritales

1. Introducción

Es grato establecer contacto con Uds. a través de esta comunicación con el objeto de socializar las producciones y acciones de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

En primer término existe un hecho que deseamos destacar y explicitar fuertemente.

Nos estamos refiriendo a los significativos niveles de participación comunitaria de los miembros de nuestra Modalidad en el diseño y construcción de soportes organizados para la tarea en escuelas, centros, contextos y ámbitos de desarrollo a través de propuestas fortalecedoras que empoderan a niños, jóvenes y adultos procurando mayores niveles de bienestar, especialización en acciones referidas a situaciones de extrema dificultad, precisión de intervenciones en hechos de injusticia y compromiso en el abordaje de episodios de extremo dolor.

En una época particularmente compleja, atravesada por nuevos imperativos que desplazan hacia diversas formas del malestar a tantos niños, jóvenes y adultos, la presencia especializada de la Modalidad en el sistema y en el campo educativo logra procurar espacios humanos de contención, orientación y amparo significativos.

Desde la Dirección nos hemos propuesto estar lo más cerca posible. La Provincia de Buenos Aires es muy extensa y, aunque aún todos no hemos logrado conocernos directamente, el acercamiento se ha ido concretando a través de proyectos compartidos, encuentros provinciales, propuestas pedagógicas e intercambios que van transformando positivamente algunos aspectos de nuestros roles, acciones y miradas.

Resultaría extenso socializar los contenidos de cada mensaje de correo, borradores que circulan por las redes humanas y digitales, dispositivos diseñados en cada situación crítica, preguntas, respuestas, propuestas e inquietudes. Por esto, vamos a mencionar los rasgos generales de las acciones compartidas en el primer tramo del ciclo y el estado de las acciones que estamos llevando a cabo en este segundo cuatrimestre tratando, en primer lugar, de enunciar algunos conceptos que comienzan a operacionalizarse y que hacen a la definición de una perspectiva en términos de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

2. Algunos conceptos para pensar, obrar y sentir en clave psicológico comunitaria y pedagógico-social. Aportes para la construcción colectiva de un enfoque posible

En reuniones compartidas con los inspectores de enseñanza de nuestra Modalidad a comienzos del presente ciclo, hemos transitado distintos climas en los que preguntas, interpelaciones, incertidumbres, necesidades y también enojos pudieron expresarse.

Mucho se dice sobre dejar circular la palabra, pero para esto hace falta espacio, sostener comprometidamente el cruce de miradas y disponerse a una auténtica escucha. Pero hay que aceptarlo: no es fácil construir comunidad.

Fundamentalmente porque esto significa abrir un lugar en común y convivir democráticamente. Tarea difícil si las hay para las sociedades latinoamericanas y, en particular, para la nuestra, demás abusada por tantas formas del autoritarismo.

La convivencia democrática es todavía una promesa pero como el discurso educativo es, estrictamente, un mensaje para el futuro, los educadores tenemos la responsabilidad del esfuerzo por dar testimonio de lo que proclamamos.

En esta compleja etapa histórica que algunos teóricos han definido bajo la categoría *posneoliberalismo*¹, la posibilidad de la repetición del consumo de discursos “preformateados” o enlatados sobre la pobreza, la crisis educativa y las transformaciones mágicas es factible, como negación, como parche para un agujero estructural por el que drena la realidad en su extrema crudeza. También están las urgencias: las comunidades escolares que se quiebran, los niños que no tienen la oportunidad de descubrir para qué sirve ir a la escuela, los que protagonizan hechos de agresión familiar, intrusión o abuso sexual, el chico o chica que se suicida, los que sin oportunidad de tramitar la agresión por la vía de la compensación se lastiman peligrosamente poniendo en riesgo la vida, los que sufren, ellos, nuestros

1 Tomamos este término para caracterizar al discurso neokeynesiano emergente con sus posibilidades y riesgos reproductivistas.

Niños, adolescentes, jóvenes y adultos afectados de soledad, de enfermedad, de abandono, en cualquier sector social, en circunstancias privadas de las posibles mediaciones de la esperanza.

Y están las trampas. Las confusiones entre justicia y legalidad, entre prevención y control, entre fracaso e imposibilidad, entre desadaptación y soledad, en fin, entre tantos opuestos binarios² fáciles para ojos que no quieren mirar.

Ahora que todo parece disponerse a la verdad, el abstracto constructo didáctico de los noventa, inadecuadamente homologado a la condición de alumno o educando, evidencia su estafa dando paso a los auténticos sujetos de la educación que resisten a la espera de una respuesta verdaderamente educativa.

El neoliberalismo contaminó el discurso pedagógico y condenó al constructivismo, le puso fecha de vencimiento al psicoanálisis, redujo la pedagogía a la didáctica, contrató a la filosofía en las empresas, manipuló el término proceso y lo emparentó a la dictadura y, en su lugar, ponderó las competencias, redujo el género a la genitalidad, cubrió la pobreza con el manto de la diversidad, reemplazó la participación por la asistencia, al alumno por el usuario, al dolor por la desadaptación y a la educación por la *prestación educativa*.

En este escenario, Psicología, la *rama*, como le decimos desde hace tanto tiempo y que hoy denominamos Modalidad porque lo Modal es una *forma de ser*, es en el sistema educativo una comunidad sobreviviente porque, por alguna razón inherente a este modo, siempre ejerció la sospecha, esto es, se dio la posibilidad de dudar de las transformaciones mágicas. Pero esta sospecha sobre lo aparente es a la vez una exigencia de profundidad, de ir a fondo, inclusive con lo propio. Esta es la propuesta: revalorar, resignificar y construir comunitariamente el discurso y la acción propios en línea con el ejercicio de la sospecha sobre los imperativos de época que arrastran a tantos niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos hacia los lugares más vacíos, angustiantes y marginales.

Retomemos, ahora tal vez en la seguridad de una Ley que nos enuncia, la denominación de nuestra Modalidad.

2.1. Y otra vez la pregunta: ¿Por qué Psicología Comunitaria y Pedagogía Social?

Una respuesta que consideramos pertinente entre otras posibles consiste en la afirmación de dos significantes históricamente valorados por quienes fuimos o somos docentes de este subsistema-parte del sistema educativo provincial. Decimos fuimos porque la huella de cada colega que pasó por Psicología trazó recorridos que trascendieron los muros de la institución escolar aportando saberes que logramos conservar y también porque nuestra tarea desciende siempre renovada de la obra de quienes nos precedieron. En este sentido cabe reconocer en concordancia con uno de los principios de la

Pedagogía Social que toda acción educativa comprende la producción y la transmisión de las culturas heredadas

La Psicología como ciencia humana incluye múltiples enfoques y corrientes que confluyen en un punto irreductible: el sujeto. Este punto de confluencia resulta estructuralmente social. Desde la psicología experimental, atravesando los desarrollos gestálticos, psicoanalíticos, los enfoques fenomenológicos, personalistas, cognitivistas, sociales y posracionalistas, la inevitable presencia del otro que estimula, sujeta, barra, convive, coexiste, ampara, atraviesa, espeja o vincula, devuelve siempre al ser humano a la primigenia situación: ser sujeto para en el sentido que otorga otro sujeto, autoconciencia para otra autoconciencia. En línea con las alternativas de encuentro, el término *comunidad* viene a destacar la matriz generadora de la única forma de existencia posible para el hombre, si debe, como declara Comenius, *ser tal*, o bien, como expresara Winnicott, *ser (para) otro tal que yo*.

La Psicología Comunitaria es, sin estridencias, una psicología para la concientización, para el acceso a niveles críticos crecientes respecto del sentido de estar en el mundo con otros. Desde el laboratorio, la cámara, el diván o el grupo, no hubo mayor objetivo que aportar a la comprensión de los modos de relación en un espacio común. Sin mayores condiciones, la Psicología Comunitaria propone una distribución justa del poder-ser con el otro.

Sus comienzos en Latinoamérica estuvieron en los emprendimientos comunitarios que plantearon el acceso a servicios facilitadores de las condiciones de bienestar, emprendimientos propulsados por una toma de conciencia acerca del empoderamiento que genera la unidad común. Cuando los vecinos de los barrios pobres del Brasil o los fomentistas obreros en Argentina o los talleristas en Perú se plantearon protagonizar la construcción de procedimientos mejoradores de las condiciones materiales de vida humana (agua potable, canalizaciones, agrupamientos cooperativos para la vivienda, el trabajo y la salud) el poder puso en evidencia su naturaleza: extensión, distribución, y posibilidades de apropiación en contextos colectivos comunitariamente organizados. En esta fase, los especialistas en psicología comprometidos con estos logros sociales habían aportado a la resignificación

del eje de intervención dominante: la vida psíquica del sujeto individual que soporta en soledad las exigencias y opresiones del orden capitalista en sus múltiples manifestaciones.

Esta extensión lograda recibió todo tipo señalamientos como era de esperar en los setenta. No obstante, el campo de la psicología logró desplegar complejamente su propio orden epistemológico descubriendo nuevos enlaces entre los factores sociopolíticos, ético-jurídicos, económicos y discursivos subyacentes a la existencia amenazada del sujeto. No tardaron en emparentarse estos desarrollos de la denominada 'psicología de la liberación' con los avances en el campo de la pedagogía, relación que el último pedagogo moderno, Paulo Freire, concentró en sus conceptualizaciones en torno al sujeto de la opresión. Educación y Psicología habían logrado un encuentro profundo que resolvía la crítica de la clínica acerca del carácter prescriptivo de la pedagogía tradicional como discurso de control y reproducción.

En la provincia de Buenos Aires el surgimiento de la llamada Rama Psicología y Asistencia Social Escolar, adelantaba en América Latina una consideración específica respecto de las necesidades psicológicas y sociales del educando en la vida escolar. En un comienzo su acción estuvo dirigida al estudio, valoración y recuperación de las condiciones del aprendizaje asumiendo en su desarrollo los aportes de las diversas corrientes Psicológicas que entre los 60 y comienzos de los 70 aportaron a la medición educacional, la interpretación de variables de rendimiento escolar, caracterización del desarrollo intelectual, social, y afectivo ofreciendo herramientas para los abordajes didácticos con una finalidad común: el aprendizaje escolar. Las categorías emergentes del cruce entre psicología y pedagogía irían definiendo y habilitando el uso de términos tales como recuperación y rendimiento escolar, diagnóstico, sociodiagramación, patrón de conducta, cociente de inteligencia, asistencia social escolar. Durante la última dictadura términos tales como derivación, observación, seguimiento, deserción, entre otros, fueron revalorados negativamente imponiendo un discurso de control y clasificación.

Entrados los 80, la aparición con vida de los aportes de la psicología genética trajeron consigo las propuestas para el desarrollo de un enfoque

pedagógico comprensivo basado en los principios epistemológicos del constructivismo. El trabajo social, por su parte retomó el discurso comunitario rehabilitando los lazos y canales entre docentes, alumnos, familias e instituciones de la sociedad civil.

Los 90 reunieron los factores del clima social, cultural y económico que incubaron el tsunami neoliberal y transformaron negativamente el discurso pedagógico subordinándolo a las categorías propias del modelo económico dominante provocando una escisión entre las prácticas áulicas y el enfoque comprensivo que la *rama* había consolidado en los ochenta. Encontramos en esta operación una de las causas que provocaron la crisis de un criterio común de abordaje educativo entre la conducción institucional y la tarea de los equipos psico-pedagógicos-sociales. La pedagogía *Light* identificada con categorías tales como competencia, flexibilización, calidad, excelencia, entre otras, produjo una sobredemanda de acciones compensadoras del fracaso que la misma tendencia había provocado y que llegarían a saturar las posibilidades de las estrategias de los denominados en ese entonces “gabinetes”. Posteriormente los Equipos adoptaron los procedimientos de la *orientación* desarrollando su tarea en un sistema educativo devastado, hundido en una crisis terminal.

La lenta recuperación del Sistema Educativo Provincial otorga actualmente un papel fundamental a la orientación escolar, la educación complementaria y a las intervenciones fortalecedoras dirigidas a la infancia, adolescencia y adultez a través de los abordajes interdisciplinarios.

Pero es preciso analizar la serie de acontecimientos que emergen como efectos de ese “tsunami neoliberal” sobre el campo educativo desde una perspectiva que extienda sus problemáticas hacia una coyuntura regional, es decir, que incluya la realidad de los países considerados periféricos por aquella lógica de la centralidad político-económica que empobreció a más de la mitad de la humanidad en el planeta.

Es cierto, tenemos demasiado en la Provincia de Buenos Aires, pero la mirada especializada de la que somos responsables exige procedimientos

históricamente situados. Las intervenciones individuales exitosas provenientes de las capacidades personales, de los talentos para resolver situaciones problemáticas, lejos de aportar a una mirada de conjunto generan diferencias en las acciones y por ende desigualdad en el abordaje y diseño de estrategias dirigidas a los niños, niñas, adolescentes y adultos. Es preciso construir comunidad, democratizar el saber y empoderar las acciones del conjunto y de cada uno de los miembros que conforman nuestra ahora Modalidad o modo de ser y obrar especializadamente.

La Psicología Comunitaria representa una de las llaves más pertinentes para abrir espacios participativos y generar oportunidades que equilibren las necesidades personales, relacionales y sociales.

El estudio de sus fundamentos y principios epistemológicos constituye uno de los inicios recomendables. En tal sentido, desde la DPC y PS estamos preparando una selección bibliográfica que se suma a los materiales que ya hemos socializado y que en breve compartiremos con todos Ustedes.

Desde el enfoque que define la confluencia de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social resulta imprescindible revalorar categorías, procedimientos y vinculaciones con el saber experto de cada docente que forma parte de esta Modalidad.

3. Definiciones y acciones para construir nuevos inicios

En la siguiente parte de esta comunicación ofrecemos una serie de temas y propuestas que desde las asesorías de nuestra Modalidad y con la participación de cada vez más compañeros se han ido profundizando, problematizando y complejizando y que hoy comienzan a ofrecer mayores niveles de claridad sobre las tantas cuestiones que surgen en torno a nuestra tarea.

Hemos considerado conveniente ofrecer algunas definiciones operacionales para tener en cuenta y que esperamos puedan enriquecerse y extenderse cada vez más desde la perspectiva que venimos trazando juntos.

3.1. Algunos enunciados operacionales para pensar nuestros Equipos de Orientación Escolar

Les proponemos leer a continuación algunas definiciones, reconceptualizaciones y procesos que logran facilitar la construcción de nuevas miradas en torno a roles, misiones y funciones de los recursos de la Modalidad.

EOE: Soporte conformado por recursos docentes especializados que *orientan*, con el auxilio de saberes y prácticas específicas de cada rol, a los alumnos, padres y docentes de una comunidad educativa tanto a nivel institucional como distrital. El EOE se inserta y participa en la elaboración del Proyecto pedagógico.

OE: La entendemos como una acción docente especializada desarrollada por el/la Orientador/a Educativo/a (OE) que comprende el análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que genera o puede generar la comunidad escolar desde una perspectiva exclusivamente pedagógica con el auxilio de las disciplinas propias del campo de las Ciencias de la Educación. Esta perspectiva asume en carácter de recursos subsidiarios no prescriptivos los aportes de enfoques o corrientes propios del campo de la psicología comunitaria, psicología educativa, psicología del aprendizaje, psicología de las instituciones, entre otros.

No obstante, la definición de criterios para la orientación educativa habrán de legitimarse desde la perspectiva pedagógica en línea con el alcance y dominio de una función estrictamente educativa.

Los aportes de otros saberes determinarán el material para la elaboración de hipótesis para la orientación a los adultos (docentes y padres) respecto de otros soportes pertenecientes al campo de la salud, el desarrollo social u otras áreas específicas de las esferas gubernamentales o no gubernamentales.

Mencionamos a continuación algunas de las acciones globales más importantes de la orientación educativa:

- El *análisis del estado de situación educativa en trayectoria escolar* de los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos que concurren a las escuelas. Este concepto se diferencia claramente de la categoría “diagnóstico” puesto que refiere a un análisis comprensivo y dinámico de una situación no determinante. El uso del término diagnóstico, proveniente del discurso médico-higienista y sus distintas vertientes en el campo educativo, limita la construcción de un enfoque basado en las posibilidades y potenciales que el discurso de la Pedagogía Social define bajo la categoría “Antidestino”.

Recomendamos reservar la utilización del término en cuestión al campo de la salud física y mental.

- La elaboración de *estrategias para la integración y permanencia educativa*, término que no se agota en las oportunidades de escolarización de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos que provienen de escuelas de educación especial. La integración educativa es una operación socio-pedagógica auténticamente democrática que incluye el fortalecimiento de lazos integradores dentro de la escuela y la construcción de propuestas que concreten la presencia de quienes aún no han accedido a ella.

- La *orientación a los equipos directivos* de las instituciones escolares respecto de criterios para el desarrollo de propuestas curriculares institucionales, construcción de vínculos pedagógicos en la escuela, enlaces con otras instituciones escolares y con el campo educativo en general.

OA: La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social considera relevante el trabajo realizado en el presente año referido al cambio de denominación del MR por OA, cambio consensuado por los participantes de la Red Virtual de MRS e Inspectores que permitió la inclusión de esta función educativa en la nueva Ley. La Ley de Educación Provincial N° 13.688 en su Capítulo 12 “Psicología Comunitaria y Pedagogía Social”, Artículo 43, punto h, enuncia: *Establecer propuestas referidas a los contenidos educativos pertenecientes a la estructura curricular de cada uno de los ciclos que sistematizan la educación en los Centros Educativos Complementarios; a los contenidos educativos correspondientes a los Proyectos Curriculares*

específicos de la OE, la OS, la OA, la FO y la DO; y a los contenidos educativos correspondientes a los Proyectos Curriculares específicos de cada Equipo Interdisciplinario Distrital. Debido a que es una Ley y no un organigrama administrativo, la orientación del aprendizaje no se traduce en términos de cargo docente.

La regulación de los cambios de la denominación de los cargos está sujeta a un proceso administrativo en el cual intervienen varias dependencias que deberán encuadrar las propuestas y establecer tiempos determinados. No obstante, la orientación de aprendizaje, tal como lo enuncia la Ley 13.688, comprende una función específica de la DPC y PS y los agentes que lleven a cabo dicha función serán reconocidos como OA.

Por tratarse de un rol revalorado junto a quienes participan de la red cuyo objeto es trabajar sobre la denominación y alcances del rol de los ex MR, ofrecemos a continuación algunas de las reflexiones y funciones que logramos construir comunitariamente:

Acordamos que el concepto de “recuperación” instala fuera del sujeto que aprende una operación indisociable de su pensamiento, su acción, sus expectativas y su deseo. Por esta razón, el OA es concebido como un educador especializado en propiciar condiciones, ofrecer información y proponer experiencias facilitadoras del aprendizaje como proceso de enlace entre la realidad epistémica y psicosocial del sujeto y los contenidos educativos cuya significatividad posibilitan el vínculo con el conocimiento y la realidad sociocultural dentro de la cual la escuela constituye un espacio de desarrollo.

Orientar es ofrecer sostén, interpretar el particular modo de aprender y organizar los recursos para el logro de experiencias pedagógicas profundamente integradoras.

Orientar el aprendizaje es una operación pedagógica vinculante, respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de la infancia, la adolescencia y la adultez *en* situación de aprendizaje. La OA no se desarrolla en línea con los procedimientos de control ni resulta una acción pedagógica

subsidiaria de las lógicas homogeneizadoras que subyacen a los procesos de instrucción simultánea. La OA se basa en los principios de la pedagogía social y de la autonomía y en el valor que esta última asume en la vida comunitaria.

Orientar el aprendizaje es movilizar las capacidades que el sujeto posee para trazar sus propias trayectorias e integrarse a los recorridos sociopedagógicos en la institución, en el sistema y en el campo educativo.

El OA orienta al que enseña y al que aprende. Sabe *leer* en clave pedagógica, didáctica y social la experiencia de aprendizaje. Sabe *sumar y restar* elementos constitutivos del currículum para flexibilizarlo a favor de quienes más lo necesitan. Sabe *multiplicar* estrategias y *dividir* secuencias en la evaluación.

Sabe *conjuguar* los tiempos para aprender y *escribir* claramente las consignas.

Plantea *problemas* y ayuda a resistir que no surjan soluciones tan fácilmente.

Junto al OE participa del *análisis de situación educativa en trayectoria escolar* asumiendo lo concerniente a la *situación de aprendizaje*.

Sabe trabajar codo a codo con sus compañeros del EOE, participar en el diseño de experiencias de integración escolar y aportar a los abordajes distritales.

De la recuperación a la orientación del aprendizaje.

En la primera etapa del presente año por intermedio de la Red Virtual de MRs se realizaron relevamientos a nivel provincial, para la organización de la Base de Datos, recopilación y organización de la información vinculada con la temática de la Resignificación del Rol y el cambio de denominación de los MRs de toda la provincia, capitalizando y vehiculizando el intercambio permanente de experiencias y material teórico que esté relacionado con el fortalecimiento de cada área específica de trabajo de dichos MRs. Este trabajo sentó las bases

que posibilitan hoy proyectar su continuidad a futuro enriqueciéndose a través de una retroalimentación continua y sostenida en el tiempo.

Es por esto, que los próximos propósitos de esta Modalidad para la Red Virtual de OA son:

1. Realizar la devolución de lo trabajado acerca del cambio de denominación de MR a OA, especificando los pasos administrativos a seguir.

2. Realizar y socializar un documento de trabajo con propósitos del OA y sus intervenciones en la Comunidad de aprendizaje (aula), comunidad educativa (escuela) y Comunidad en diferentes contextos sociales (interinstitucional), sintetizando todos los aportes que los OA e Inspectores enviaron a través de la Red.

3. Continuar con el intercambio de Proyectos Pedagógicos con toda la Red, a través del formato ficha resumen.

4. Difundir en la Red, entre todos/as los/as OA, las Secuencias Didácticas que se están implementando en el Proyecto de Sobre-edad para ser agentes multiplicadores entre los docentes de las escuelas primarias y CEC de toda la provincia.

5. Intercambiar Proyectos y experiencias pedagógicas de Articulación con el Nivel Inicial.

6. Continuar difundiendo e intercambiando información sobre Jornadas, Congresos, post-gradados, bibliografía, etc.

7. Acrecentar y actualizar permanentemente la Base de Datos.

OS: La entendemos como una acción docente especializada desarrollada por el/la OS que comprende el análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que genera o puede generar la comunidad escolar y el campo educativo desde la perspectiva del Trabajo Social y la Pedagogía Social, asumiendo en carácter subsidiario los aportes de la Psicología Comunitaria, la Antropología, las Relaciones del Trabajo, la

Sociología y otros enfoques concurrentes. No obstante, la definición de criterios para la OS habrá de legitimarse desde la perspectiva pedagógica en línea con el alcance y dominio de una función estrictamente educativa.

El/la OS:

- se desempeña en diferentes campos de actuación: comunidad de aprendizaje o aula, comunidad educativa o escuela, y comunidad en diversos contextos sociales y ámbitos de desarrollo.

- aborda las distintas situaciones desde los enunciados de la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta los principios de la interculturalidad, la convivencia, el respeto mutuo ante la diversidad y el cuidado del ambiente.

- aborda cuestiones atinentes a los grupos de alumnos/as, y se vincula con sus familias recuperando los saberes de la comunidad en un proceso de retroalimentación. Asimismo trabaja en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela.

- realiza acciones de articulación y coordinación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de convivencia que optimicen recursos y generen ambientes propicios para el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

- propicia la instalación y desarrollo de redes comunitarias, y en ese sentido tiende a generar marcos de acuerdo para instalar funciones pedagógicas en diferentes organizaciones comunitarias.

- reposiciona el lugar de la institución escolar en el ámbito comunitario, generando lazos de solidaridad social.

- fomenta con el/la OE y el/la OA proyectos de orientación vocacional – ocupacional que generan espacios de participación y circulación de la palabra

de los jóvenes y adultos, para que, a partir del reconocimiento de sus potenciales, experiencias y aspiraciones personales y/o grupales, logren apropiarse de saberes socialmente productivos.

- participa en la creación de espacios que recuperan las prácticas y los saberes juveniles que, en tanto objetos de conocimiento, permiten el diseño de proyectos que contribuyen a la Construcción de Ciudadanía.

FO: En el marco de la Comunicación 2/2004 ya se pronuncia un cambio de paradigma que ubica a los FO como actores fundamentales dentro de los Equipos de orientación en lo referente a las prácticas educativas insertas en procesos de comunicación/alfabetización. Han sido las mismas prácticas de los FO, ancladas en sus privilegiados saberes específicos del constructo lenguaje, las que han dado lugar al movimiento que los llevó desde la conceptualización de reeducadores fonéticos hacia la de Fonoaudiólogo Orientador.

La FO, tomando como base que el lenguaje humano es un constructo complejo atravesado por múltiples variables de carácter cognitivo y socioafectivo, siempre construido en un espacio sociocomunitario, se materializa en acciones tales como:

- Participación en la elaboración de proyectos pedagógicos dimensionando al lenguaje humano en la complejidad del aprendizaje escolar.

- Enriquecimiento de herramientas de comunicación a través de proyectos áulicos

- Abordaje de diferentes problemáticas que atañen a su especialidad en las diferentes instancias comunitaria: comunidad de aprendizaje (aula), comunidad educativa (escuela) y comunidad en términos de contextos sociales particulares.

- Participación en proyectos de integración

- Orientación a docentes y referentes familiares de alumnos y alumnas en situaciones donde se requiera la presencia del FO.

DO: La salud escolar es un aspecto nodal de la Salud Comunitaria que toma dos pilares para sus intervenciones: el respeto por los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la promoción comunitaria de la salud en términos de *provención*. El vocablo *provención* (Burton, 1990) se encamina al fortalecimiento de las personas y grupos implicados en el sentido de proveerlos de medios y herramientas, fomentando de esta forma la participación y el compromiso. En este sentido, la *provención* se diferencia de la prevención, en tanto esta última sería destino asignado anclado en una vocación intervencionista que siempre se posiciona en el asistencialismo

La DO en el Sistema Educativo, no puede dejar por fuera la idea de los/as alumnos/as en tanto sujetos, con todo el peso que este término implica. En este sentido, los abordajes comunitarios que atañen a la orientación de los DO, se materializan en acciones tales como:

- Conceptualizar la salud en los diferentes contextos comunitarios siempre teniendo en cuenta las representaciones culturales de sus miembros.

- Sensibilización a toda la comunidad educativa acerca de problemáticas socioafectivas- comunitarias que comprometen la salud y calidad de vida de los/as alumnos/as

- Detección de necesidades personales y grupales respecto de: pautas de crianza y cuidados parentales y en la alimentación, responsabilidades con respecto a la salud propia y del prójimo, sexualidad, toda forma de violencia y/o abuso, patologías sensoriales.

- Orientación médica a los docentes de las comunidades escolares.

3.2 Los Equipos Interdisciplinarios Distritales en el marco de la Ley Provincial de Educación

Durante el mes de septiembre se convocó a los EID: Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia (EIPRI) y Centros de Orientación Familiar (COF) a realizar aportes

referentes a las misiones y funciones, a través de la Red virtual mediante un instrumento que fue remitido oportunamente.

En estos momentos el equipo central se encuentra abocado a la tarea de sistematizar los datos relevados, los cuales indican una alta participación de los E.I.D Serán retrabajados en reunión plenaria de inspectores, en el transcurso del mes de octubre.

3.3. Un desafío pedagógico: La elaboración comunitaria de Propuestas Curriculares para los Centros Educativos Complementarios.

Frente a los desafíos que nos plantea la construcción de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, privilegiamos la necesidad de elaborar una propuesta curricular orientativa, abierta y flexible que permita organizar y jerarquizar la tarea de todos los CEC de la Provincia.

Pensamos en un borrador de propuesta curricular como una herramienta que pueda marcar el camino de la especificidad de los Centros, desde un espacio de debate y participación real para todos nuestros docentes en el territorio.

En este camino, se realizó con éxito la Mesa de Trabajo: *Hacia la construcción de una propuesta curricular para CEC* (el día 12 de julio en la ciudad de La Plata) que nos permitió, al mismo tiempo de recibir aportes de conferencistas, trabajar en Comisiones con Ejes específicos de tarea, a saber:

El CEC y la educación para el trabajo; El CEC, los derechos de niños y adolescentes y la construcción de ciudadanía; El CEC y los tránsitos de niños y adolescentes; El CEC y el medio ambiente; El CEC, el juego y la recreación; El CEC y el desarrollo cognitivo y afectivo de niños y adolescentes; El CEC y las redes –enlaces entre campo educativo y sistema educativo-; El CEC y las propuestas alfabetizadoras; El CEC y las modalidades de expresión de niños y adolescentes; El CEC y la promoción de la salud; El CEC y el vínculo con las familias.

Se sistematizaron las producciones de todas las Comisiones, enviándose oportunamente a cada "comunidad CEC" para su debate institucional, distrital y regional del cual, surgieron ideas superadoras, reflexiones sobre las prácticas y diversos aportes teóricos.

Cada Región eligió un representante que integra la Comisión Consultiva Provincial, a efectos de continuar con la Construcción Participativa de la Propuesta Curricular.

3.4. Noticias de los Centros Educativos Complementarios

- 28 de junio de 2007 - Por Disposición Interna N° 58/07 se crea la Extensión N° 1 del C.E.C. 801 de Ramallo.

- 28 de junio de 2007 - Por Disposición Interna N° 59/07 se crea la Extensión N° 1 del C.E.C. 801 de Leandro N. Alem en la localidad de Juan Bautista Alberdi

- 12 de julio de 2007 se llevó a cabo el 3° Encuentro Provincial. de C.E.C. *"Hacia la construcción del diseño curricular de CEC"*

- 18 de Julio de 2007 – Por Resol. N° 2008/07 se creó el Centro Educativo Complementario N° 805 de Olavarría en la localidad de Sierras Bayas.

- 18 de Julio de 2007 – Por Resol. N° 2019/07 se creó el Centro Educativo Complementario N° 803 de Berazategui en la localidad de Juan María Gutiérrez.

- 18 de Julio de 2007 – Por Resol. N° 2020/07 se creó el Centro Educativo Complementario N° 801 de Saavedra en la localidad homónima.

- 18 de Julio de 2007 – Por Resol. N° 2022/07 se creó el Centro Educativo Complementario N° 801 de Monte Hermoso en la localidad homónima.

- 18 de Julio de 2007 – Por Resol. N° 2023/07 se creó el Centro Educativo Complementario N° 801 de Villarino en la localidad de Hilario Ascasubi.

- 19 de Julio de 2007 – Por Resol. N° 2080/07 se impuso el nombre “PAULO FREIRE” al Centro Educativo Complementario N° 801 de Moreno.

- 25 de Julio de 2007 – Por Resol. N° 2187/07 se creó el Centro Educativo Complementario N° 802 de Bahía Blanca en la localidad de Villa Nocito.

- 17 de agosto de 2007 – Por Resol. N° 2357/07 se impuso el nombre de “MALVINAS ARGENTINAS”, al Centro Educativo Complementario N° 801 de Coronel Suárez.

- El CEC N° 802 de San Martín ha sido seleccionado como campo de investigación del Proyecto “La historia nos nombra y nosotros nombramos nuestra historia”. El mismo se inserta en la línea de proyectos que financia OREALC-UNESCO. La dirección del proyecto se encuentra a cargo del Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES-Argentina).

4. Participación Comunitaria: Espacio Uno “Hora de Grupo”

En el marco de la formulación de propuestas de espacios de participación democrática y suscribiendo al proyecto base de “Revaloración de la tarea de los EOE en los niveles, primario, secundario y en la modalidad adultos” esta dirección está llevando a cabo la implementación del Espacio Uno: Hora de Grupo.

Como etapa de inicio, la experiencia tendrá lugar en el nivel secundario, en la modalidad adultos y en los CEC.

Esta propuesta constituye el comienzo de una experiencia comunitaria en la vida escolar cuyo desarrollo instala la posibilidad de otros dos espacios futuros: La Hora de Representación Comunitaria y la Asamblea.

Se trata de habilitar un espacio para el debate, la concertación, el consenso, la tramitación positiva del disenso, el abordaje comunitario del conflicto y la construcción comunitaria de acuerdos.

El grupo que da vida a este espacio y a este tiempo emerge del colectivo áulico concebido como comunidad de aprendizaje. El espacio es el aula y así es preservado incluyendo sus posibilidades materiales para que el encuentro entre los miembros del grupo permita un auténtico cruce de voces, miradas y otros tantos lenguajes humanos.

El espacio que habilita la Hora de Grupo permite el desarrollo de varias dimensiones de manera concomitante como la político-institucional, la sociocomunitaria, la psicoafectiva y la educativo-pedagógica y reivindica la legitimidad de la experiencia, en tanto que realza capacidades discursivas y argumentativas, como lo sentido personalmente, como miembro del grupo, tomando lo provisional, lo paradójico, la receptividad, la apertura, la propia vulnerabilidad como insumos de información acerca de la identidad de los sujetos implicados, que se hallan en un proceso de autoafirmación.

5. Otro logro comunitario: La conformación de la Mesa de Gestión Psicoeducativa

A partir de la convocatoria de la Dirección de PC y PS en el mes de junio, dirigida a un grupo de Inspectores Areales jurisdiccionalmente representativo, se ha constituido en forma provisoria la *Mesa de Gestión Psicoeducativa*, cuyo objetivo consiste en generar propuestas formativas e informativas basadas en los principios y enfoques de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social.

Dicha Mesa de Gestión tiene a su cargo el diseño y la realización del Primer Encuentro Provincial de Gestión Psicoeducativa, que tendrá lugar en la ciudad de Tandil los días 8 y 9 de octubre de 2007. Durante dicho Encuentro, se pondrán a consideración de todos los Inspectores Areales de la Modalidad los criterios para la conformación de la Mesa con el objeto de constituirla como organismo dinámico y representativo de funcionamiento permanente.

6. La presencia de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en los contextos de encierro.

Siguiendo el pensamiento de M. Foucault, entendemos por totalizante a una institución que en su tarea disciplinaria compromete todos los aspectos de la vida de un individuo, personalidad, hábitos y conductas cotidianas. Este accionar disciplinario incesante e ininterrumpido constituye el ejercicio de una mecánica del poder sobre los detenidos, basado en un saber acerca del otro que intenta adueñarse de su cuerpo e imponerle una “nueva forma”, haciendo del sujeto uno más obediente como también más útil, para que opere como se quiere.

Esta anatomía política (mecanismos de poder sobre el cuerpo) atenta en el interior de las Instituciones, contra el núcleo más íntimo de la subjetividad, volviendo al individuo dócil, vulnerable y funcional a sus intereses.

En la escuela las personas privadas de libertad, recuperan su condición de personas, en tanto sujetos pensantes que se expresan, se comunican, se reconocen y son reconocidos.

Emerge entonces, la tarea educativa que concreta la escuela, el acontecer de la institución en su funcionamiento, en tanto posibilidad de construir un conocimiento sobre qué enseña y cómo aprenden sus alumnos, cuál es el significado que tienen para ellos tales aprendizajes, como así también el análisis de los vínculos que se tejen en el interior de los grupos.

Como primer punto de partida debemos remitirnos a la Ley Provincial de Educación 13.688, aquélla que ordena y da sentido, encuadra y enmarca la práctica. (Cap XVIII arts. 50, 51 y 52)

Desde su transversalidad la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, orienta y acompaña a los docentes que conforman los equipos de trabajo en las instituciones educativas, reconociendo la complejidad y competencia de sus tareas y; las necesidades, que en términos de orientación profesional, tiene como compromiso pedagógico, y que se manifiestan cotidianamente en el hacer educativo.

Previene y acompaña desde lo psicopedagógico-social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar.

- Experiencias en curso a cargo de Equipos Interdisciplinarios Distritales.

Región 5 Distrito: Ezeiza.

Proyecto: Inclusión en Educación Inicial Formal de niños de 2 a 4 años, hijos de mujeres en situación de privación de libertad.

Región 4 Distrito: Florencio Varela

Proyecto: Construyendo sentido. Proyecto puente entre escuela secundaria N°454 de las Unidades 24 y 42 y escuelas de la comunidad.

Región 19 Distrito: Gral. Pueyrredón

Proyecto: El rol del EID en la educación dentro del Centro cerrado de Jóvenes. Instituto de régimen cerrado de menores, Batán, Mar del Plata. Orientado a mejorar las condiciones educativas de los jóvenes en contexto de encierro.

Proyecto: Jornada Recreativa en el Centro cerrado de Jóvenes de Batán, Mar del Plata. Favorecer la participación, inclusión, disfrute y protagonismo activo de los jóvenes en conflicto con la ley, a través de actividades de educación física, música y recreación.

Proyecto: Trabajo con docentes en proyectos pedagógicos específicos en la Escuela de Educación Media N° 214 de las Unidad 15.

- A partir de la participación en la Mesa Intersectorial del Consejo General de Educación, la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social conjuntamente con Adultos y Formación Profesional, se ha puesto en marcha una Capacitación para capacitadores destinada a docentes maestros de centros cerrados y Equipos interdisciplinarios de los distritos de Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, General Pueyrredón, La Plata y Azul.

- Realización de encuadre teórico que justifique la presencia de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en contextos de encierro como ámbito de desarrollo de compleja sustentabilidad psicoeducativa.

- Diseño de Protocolo de Valoración de Estado de situación pedagógica, instrumento que permite saber cómo es la realidad educativa en cada una de las unidades penitenciarias.

7. Proyecto Propuestas Pedagógicas para alumnos con sobre-edad

Durante el mes de agosto, en coordinación entre la Dirección de Nivel Primario y esta Modalidad, se han conformado los nuevos grupos 2007. Los días 13 y 14 de agosto se realizaron en la ciudad de La Plata los Encuentros para la apertura de los mismos.

Destacamos dentro del Proyecto de Sobreedad, la participación de los C.E.C. como sede de los grupos y de nuestros agentes en los cargos de Maestro Acelerador y Asistente Técnico. También mencionamos el compromiso asumido por los EOE de las escuelas de donde provienen los alumnos que forman parte del proyecto. Actualmente se continúa con el monitoreo de los grupos 2006.

8. A favor del Presentismo

Teniendo en cuenta la importancia de concientizar e involucrar a todos los actores sociales en relación con la problemática del ausentismo en las Escuelas, en todos los niveles y modalidades, se solicitó a los inspectores de la Dirección de Psicología y Pedagogía Social, que remitan información y proyectos relativos a la temática.

A partir de estos insumos y con la participación de todos los actores comunitarios involucrados –docentes, padres, niñas, niños y jóvenes- y con la participación de especialistas de la educación se está realizando una campaña mediática a favor del presentismo escolar.

La campaña consta de tres dispositivos comunicacionales: a) Documental; b) Spot y c) Campaña gráfica.

9. Informaciones Generales

- Durante el mes de julio, se realizó la Asignación de Funciones Transitorias de los nuevos Inspectores de la Modalidad, cubriendo áreas en Región 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25. Los mismos fueron convocados a una Reunión en la Ciudad de La Plata para recibir asistencia técnica.

- Se realizará por medio de Inspección General el llamado a Pruebas de Selección para Inspector Transitorio de las Sedes, que a la fecha, se encuentran descubiertas.

- Hacemos una mención especial a todas nuestras Inspectoras que han sido beneficiadas al beneficio de la jubilación durante el presente año, son ellas: MIÑO Nilda, ARMENTANO Lilián, HIRSCHBERG Sonia, BARCALA Amanda, LUPANO Adriana, MORENO Liliana, JULIARENA Ana, PARRA María, GONZALEZ Silvia.

- Próximamente se hará llegar el material de los encuentros de EIPRI, EDIA y conferencia digitalizada del Dr. AZCOAGA (Encuentro de Formación para FO de la Modalidad PC y PS, 11 de julio 2007 La Plata)

- Participación de la Modalidad en el Programa de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes. Este Programa se propone acompañar el proceso de cambio de cultura en las Instituciones escolares y quienes integran el sistema educativo, para favorecer el derecho a la educación de toda la infancia y adolescencia. Las acciones del programa se enmarcan en los principios rectores de las siguientes normas jurídicas: Ley Nacional 23849. (Convención sobre los derechos del niño), Ley Nacional 26061 (Protección Integral), Ley Provincial 13298 (Protección y Promoción de los Derechos de los niños/as y adolescentes), Ley de Educación Provincial 13688 y el convenio de colaboración de UNICEF.

• La Modalidad en conjunto con el Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As. Se encuentra trabajando en la definición de un posible rol de Orientación que comprenda el asesoramiento en términos de Psicología Comunitaria.

Asesores Docentes

Lic. Néstor Artiñano, Prof. Silvia Bignami, Lic. Ángela Crochi, M/A.E. Susana Chiste, Prof. Marcela Díaz, Prof. Guillermo López, Lic. Patricia Macario, Abg. Adolfo Meriles, Lic. Olga Pesce

Apoyo Técnico – Pedagógico

Srta. Luciana Agüero, Lic. Andrea Belvedere, Prof. Roxana Fischquin, Lic. Susana Mamanis, Sr. Fernando Morcillo, Dr. Gustavo Motta, Lic. Adrián Melo, Prof. Ma Claudia Prestifilippo, Psp. Carolina Ramirez, Lic. Laura Recio, Abg. Ema Sanz, Prof. Stella Maris Seta, Lic. Patricia Morán Prof. Juan Otero, Subdirectora Director

COMUNICACIÓN 01/08

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL.

A los Inspectores Jefes Regionales

A los Inspectores Jefes Distritales

A todo el personal dependiente de la

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Creemos que es necesario, en palabras de Paulo Freire: **“HACER POSIBLE HOY LO QUE ES POSIBLE HOY, PARA HACER MAÑANA LO QUE ES IMPOSIBLE HOY”**.

La aventura y desafío del este nuevo inicio de ciclo lectivo nos encuentra frente a cambios relevantes y también a importantes continuidades.

En esta comunicación encontrarán:

- Aspectos formales,
- Extractos de textos escuchados en el plenario para Inspectores Areales (Mar del Plata 21 y 22 de febrero 2008)
- Líneas de trabajo directrices de nuestra modalidad que responden a la política educativa provincial Comenzaremos por presentarnos. Aparece aquí la estructura interna de nuestra Dirección junto al área de trabajo en la que cada integrante focalizará y desarrollará su tarea.

DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Organización Interna

Directora: Prof. María de las Mercedes González

Subdirector: Lic. Mario José Molina

Asesores Docentes

Abog. Adolfo Antonio Merites - Área: Legales; Lic. Nilda Cosarinsky - Área: Equipos Interdisciplinarios Distritales; T.S. Celia Mechaguar - Área: Centros Educativos Complementarios; Lic. Alicia Solda - Área: Aprendizaje; O.S. Raquel Delgado - Área: Proyectos Sociales; O.S. Ester Ríos - Área: Capacitación. Contextos de Encierro; M.S. y O.E. Susana Chiste - Área: Gestión Institucional; Lic. Elsa Invernizzi - Área: Educación y Trabajo

Orden Técnico: O.E. Roxana Fischkin. Área: Primera Infancia.

Consultor en Psicología Comunitaria: Lic. Antonio Lapalma

Consultora en Pedagogía Social: Lic. Silvia Pisano

Investigación Educativa: Lic. Gabriela Estrella Lerman

Jefa del Departamento Téc. Administrativo Jefa del Departamento de C.E.C.: Graciela Mangini Lidia Fernández

“...pero también sabemos que sin encuentros es muy difícil conformar equipos de trabajo”.

Desde el Nivel central trabajaremos irrenunciablemente con espíritu de equipo, orientando se replique esta forma en cada Inspector, en cada CEC y en cada Equipo.

Las presencias sostienen, comprometen, acompañan y fundamentalmente estimulan a continuar el camino elegido con menos incertidumbre.

“...Tengo la seguridad, que desde nuestra Modalidad, haremos el mayor esfuerzo y todo lo que esté a nuestro alcance para que el derecho a la educación de nuestros niños/as y adolescentes no sea una mera declaración.

Pensamos estos encuentros como el espacio para poner en marcha: Cuestiones que tienen que ver con nuestro compromiso público con la educación provincial.

Cuestiones que tienen que ver con interrogantes acerca de nuestras prácticas, de nuestras funciones y de nuestra institución.

Cuestiones que tienen que ver con este empeño, compartido con el Sr. Director General de Cultura y Educación, de trabajar desde nuestros Supervisores, nuestros C.E.C. y nuestros Equipos, por una escuela que incluya y enseñe por una escuela que reflexione su día a día, su cotidianeidad y la re-
cree.

Porque cuando incorporamos esta actitud reflexiva para transformar nuestras prácticas, dejamos de ser víctimas de las rutinas o de la desesperanza y podemos hacer descubrimientos sobre nosotros mismos y sobre nuestros niños/as y adolescentes, podemos aprender de los propios errores y descubrir potencialidades, a veces impensadas.”

MISIÓN: La Modalidad se propone:

➤ Aportar a los fundamentos y procedimientos institucionales del Sistema Educativo Provincial, las dimensiones que resultan de los saberes y prácticas de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social.

➤ Complementar y enriquecer el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos de los niveles educativos de la estructura del Sistema Educativo Provincial; a través de líneas de acción que realicen los supervisores, equipos de orientación y personal de los C.E.C. y que impacten sobre la realidad sociopsico- educativa de las comunidades escolares.

FUNCIONES:

_ Se partirá del relevamiento de problemas y su correspondiente planificación estratégica.

_ Se establecerán a partir del trabajo que se desarrolle con los inspectores areales en el primer encuentro provincial.

PLAN DE TRABAJO 2008

Intervenir para la inclusión, permanencia y aprendizaje

· Incluir es trabajar para que todos los niños/as y adolescentes estén dentro de nuestras instituciones, pero no de cualquier manera, incluidos con su

grupo de pares, con los docentes, sintiéndose pertenecientes y partícipes de esa institución educativa.

· Entre los pedidos más importantes del Director General de Cultura y Educación, con los que acordamos, están:

_ La Ley Provincial de Educación, como mandato popular y como motivo más fuerte de discusión y decisión de aplicación.

_ La presencia primera del Estado, generando las condiciones para que los alumnos puedan estar presentes.

_ La igualdad desde el inicio de clases, si hay desigualdad después se perpetúa en fracaso escolar, sobre-edad, abandono. Que ingresen **todos** (los niños, niñas y adolescentes) a las instituciones y aprendan.

_ El trabajo en equipo, en equipo compacto.

_ La comunicación, clara, precisa y rápida; la circulación de información. "Si no tengo información no puedo pensar estrategias de acción".

_ Y en una expresión textual: "Otro gran desafío es el aprendizaje".

· El año pasado se cumplieron 40 años de la inauguración del Primer CEC y el próximo año se cumplen 60 años de nuestra Dirección, para lo cual estamos diseñando un trabajo que se efectivizará en los CEC y circulará por todo nuestro personal.

· Estamos trabajando con la Propuesta Curricular para los Centros Educativos

Complementarios, esperamos terminar de diseñarla en esta primera parte del año, para que su implementación efectiva sea en el ciclo lectivo 2009.

· Por las características de transversalidad que tiene nuestra dirección y remitiéndonos al valor del trabajo en equipo, venimos trabajando articuladamente con los cuatro niveles educativos en relación con los siguientes temas:

_ Prevención, Permanencia y Primera Infancia con Nivel Inicial.

_ Sobre-edad, repitencia y aprendizaje con Nivel Primario.

_ Orientación Vocacional, Becas, Violencia, Adicciones y Embarazo Juvenil con Nivel Secundario. (Con estos tres niveles solicitaremos datos en conjunto para no recargar las tareas administrativas).

· Todo lo que hace a Capacitación con Nivel Superior.

Y con las otras Modalidades y Direcciones que dependen de la Subsecretaría de Educación, Subsecretaría Administrativa y también con las que dependen directamente del Director General de Cultura y Educación, en lo que hace a:

- Necesidades Educativas Especiales, Acompañante terapéutico y personal.

- Infraestructura (riesgo de inicio).

- Programa de Transformaciones Curriculares (Propuesta Curricular de CEC).

- Adultos, por el trabajo en Contextos de encierro.

- Políticas Socio-Educativas.

- Educación y Trabajo.

- Cooperadoras Escolares.

- Consejos Escolares.

- Inspección General.

- Consejo General de Cultura y Educación.

- Recursos Humanos.

- Planeamiento Educativo.

- Ministerio de Salud.

- Ministerio de Desarrollo Social.

- Colegio de Abogados.

COMUNICACIÓN 4/08

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

A los Inspectores Jefes Regionales
A los Inspectores Jefes Distritales
A los Inspectores de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
A los EID
A los EOE
A los CEC

Documento de trabajo N° 1 sobre Aprendizaje Escolar para los EOE

Este primer Documento de Trabajo con el que abordamos El Aprendizaje Escolar, nos encuentra reunidos en torno a un hecho subjetivo e interpersonal multidimensional centrado en alumnos, alumnas, docentes, escuelas, familias y comunidades. Aprendizaje y Enseñanza dan sentido a la actividad de la escuela.

La institución escolar tiene el mandato indelegable, de educar en igualdad de oportunidades y posibilidades a todos/as los/as niños/as y jóvenes, mediante estrategias pedagógicas fortalecedoras de la inclusión socio-educativa "sin que esto implique ninguna forma de discriminación". Sin el reconocimiento del otro, desde una posición de respeto, interés y asombro por sus diferentes experiencias vitales y sus diferentes puntos de vista, no puede haber Enseñanza y no se posibilita por ende, el Aprendizaje.

Reconocemos las dificultades apócalas que atraviesa la escuela: pobreza, violencia, pérdida de referencias normativas; crisis de autoridad; discriminación; interpelación de diferentes culturas a la cultura escolar tradicional; fracaso escolar.

Reconocemos también que frente a estas y otras problemáticas sociales la escuela, nosotros, debemos tomar posición y trabajarlas.

Y por esto mismo, no claudicamos en el ejercicio de nuestras funciones en la comunidad escolar, porque nuestra Modalidad es llamada históricamente (más allá de los cambios propios del devenir socio-histórico) a comprender y esclarecer las diferentes situaciones educativas; a integrarse activamente, a través de cada uno de sus integrantes, en el quehacer pedagógico escolar; a colaborar en el sostén y enriquecimiento de las trayectorias estudiantiles de niños/as y jóvenes, de tal manera que éstos desarrollen el ejercicio real del derecho a la educación prescripto en la Constitución Nacional, fundamentado en nuestras Leyes de Educación, preservado en las Leyes de protección de derechos de niños y adolescentes

Es entonces que solicitamos a los Supervisores areales de la Modalidad:

1. Tratar el presente Documento en Reunión Plenaria, organizada a tal fin, para que los Equipos Técnicos puedan:

Pensar el aprendizaje escolar en el marco de los fines y contenidos de los diseños curriculares teniendo en cuenta el currículum institucional/grupal explícito y las prácticas cotidianas.

Analizar y reflexionar sobre el aprendizaje escolar como un hecho complejo que pone en juego diferentes dimensiones facilitándolo u obstaculizándolo.

Trazar, de forma escrita, modos generales de intervención interdisciplinaria, desde el EOE, que definan posiciones estratégicas con relación a los docentes o a la escuela; a las familias y a los alumnos/as, respondiendo específicamente al punto 4 del Documento, "Tiempo de esbozar acciones".

2. Elevar a Sede Central una síntesis de las producciones escritas que los Equipos Técnicos realicen luego de la lectura y comentario del presente Documento, a fin de establecer un canal de comunicación con esta Sede. A modo de organización del trabajo:

Este Documento está estructurado en "Tiempos". Los mismos refieren a momentos dentro de la dinámica grupal para su abordaje. Permiten el tránsito por la experiencia profesional de los Equipos Técnicos en la escuela a través de 1) Intercambios de conceptos y opiniones; 2) la lectura de situaciones escolares conocidas que conducen a 3) la reflexión y 4) la anticipación de acciones, sobre la base de aportes teóricos.

Lic. Alicia Solda

Asesora

Lic. Mario Molina Subdirector de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Prof. María de las Mercedes González Directora de Psicología Comunitaria y pedagogía Social

1. Tiempo de conversación Grupos de intercambio de conceptos, opiniones)

El aprendizaje en la escuela

a) ¿Qué se aprende en la escuela?

b) ¿Qué aprendizajes contemplan los diseños curriculares?

c) ¿Cómo juega el denominado currículum oculto en el aprendizaje escolar?

d) ¿Qué aprendizajes integrales deben estar incluidos necesariamente en el PEI, en el Proyecto Curricular de la misma y en los proyectos de aula?

e) ¿Con qué finalidades?

Articulen conceptualmente las respuestas a las anteriores preguntas con el contenido del siguiente párrafo:

En la escuela, los/as alumnos/as aprenden mediante un proceso /acontecer que es PEDAGÓGICO entendiéndose éste por el producto de los intercambios sociales, afectivos y cognitivos (mediados por la palabra) en contextos áulicos donde se desarrollan contenidos curriculares seleccionados y puestos al servicio de sus posibilidades, necesidades e intereses.

En este sentido, el enseñar y el aprender quedan enmarcados en prácticas socio-pedagógicas complejas, facilitadoras del desarrollo infantil o juvenil cuando son dinámicas y flexibles. En la medida que la oferta pedagógica genera demanda, el aprendizaje individual y grupal se acrecienta y se expande.

El Enseñar y El Aprender en la escuela conforman procesos altamente subjetivantes, cuando al interpelar a la potencia del Sujeto, lo Nombran, respetando su enigma, lo sitúan en la trama inter- generacional que posibilita el desarrollo del lazo social y la integración al mundo del cual todos somos partícipes

2. Tiempo de lectura (lectura grupal y análisis)

Algunas historias escolares

- Gisela tiene 7 años y cursa 2º año de EP. En el aula se manifiesta callada. Deja sin realizar la actividad escrita propuesta por la maestra o la hace a medias dejando en el papel la marca de los errores aparentemente no tenidos en cuenta. Parece distraída al momento de participar verbalmente. Por este motivo, la situación de Gisela es llevada en consulta por la docente al EOE.

En entrevista con su madre, que tiene dos hijos más pequeños, explica que el papá de Gisela, con el cual ya no viven, no concurrió a la escuela en su provincia de origen. Es analfabeto, y esto le trajo problemas para encontrar trabajo y mantenerlo. Por lo cual “se la pasaba tirado en la cama sin hacer nada”. Según la mamá de Gisela, la niña se parece a su padre, “es tranquila”, “yo le digo que tiene que aprender para que no le pase lo que a su papá”.

- En 2006 Marcelo tenía 6 años. Cursaba 1º año de EP. Desde que nació vive en el asentamiento cercano a la escuela, con sus padres y 4 hermanos más de entre 15 y 4 años. Él es el 4º de los hijos. Su padre recolecta cartones y materiales de desecho con su carro y su caballo. El padre de Marcelo está orgulloso de la compra del caballo que le costó \$2.000. Es su capital de trabajo. La hija mayor, de 15 años, dejó de concurrir a la escuela cuando el padre comenzó a llevarla con él en los recorridos de recolección de materiales. La joven sabe cómo alistar el animal al carro, lo cuida y le da de comer. Marcelo y sus hermanos asisten al comedor escolar y por las tardes toman la merienda en la casa de una vecina perteneciente al Plan Social. Marcelo conoce muy bien el barrio, se desplaza con seguridad por sus calles, juega a la pelota en la canchita que está a una cuadra de su casa. A medida que transcurría el ciclo lectivo, Marcelo, inicialmente alegre y confiado, se volvió serio, callado y desconfiado. Hacia el mes de junio/06 su maestra, preocupada porque sus grafías no eran adecuadas a lo esperado, no reconocía letras y no formaba palabras, acudió al EOE. En sus charlas, el tema recurrente de Marcelo era.... “los caballos”; fuera de esto parecía no interesarse por diferentes propuestas y si alguien lo reconvenía bajaba la cabeza y salía corriendo.

- Matías de 14 años, asistía en 2007 a 1º año de ESB. Alumno repitente, concitaba la atención de los profesores por su actitud silenciosa, de poca participación y compromiso con las actividades del aula. Proveniente de una familia constituida por sus padres y una hermana mayor, era el orgullo del

padre (pequeño comerciante en carnicería) por la calidad de los dibujos que realizaba. En efecto, el sueño de Matías era formarse en la confección de ilustraciones de comics; también era capaz de realizar rápidamente buenos retratos de sus amigos y familiares.

Matías acudía con desgano a clases. Escasamente cumplía con los trabajos escritos. En ocasiones, se limitaba a copiar títulos, decía haber culminado las actividades e inmediatamente se dedicaba a dibujar, en tanto los profesores continuaban desarrollando el tema del día, verificando trabajos, corrigiendo carpetas...

Ante cada observación de sus docentes, Matías contestaba con un gesto de silencio y desdén. A mediados del ciclo lectivo, se solicita la intervención del EOE. Los profesores relacionaban el desinterés escolar de este alumno con un insondable problema anímico...

Podríamos ustedes y nosotros continuar enumerando diferentes situaciones que interpelan a la escuela desde el aparente “no aprender” de muchos niños/as. Sin embargo a los efectos de re-pensar lo conocido, estos pueden ayudarnos como disparadores.

3. Tiempo de reflexión. (reflexión e intercambio grupal)

Pensando en conjunto desde cada integrante del EOE:

- ¿Qué dimensiones del aprendizaje escolar se hallan delineadas en estos ejemplos?
- ¿Qué otras no están siquiera nombradas?
- ¿De qué forma se entrelazan todas ellas para dar como resultado el escaso avance y aprovechamiento pedagógico de estos/as alumnos/as?
- ¿Cómo posicionar la escucha profesional desde el rol del OS., OE. Y MR. (OA) para comprender la trama que se desarrolla en cada dramática escolar narrada?

Analizadas cada una de las dimensiones presentes en el aprendizaje escolar, aunque ausentes en las descripciones anteriores,

- ¿Cuál sería la intervención viable desde cada uno de los miembros del

EOE, construyendo una mirada interdisciplinaria y solidaria con la posibilitación del aprendizaje escolar, en cada caso?

A modo de sustento de las reflexiones:

El aprendizaje escolar es una de las facetas de la educación, que por ser tal es humanizante y tiene como meta la inscripción de las nuevas generaciones en la cultura, junto con la función de las familias.

El hecho educativo en el colectivo escolar se devela como un fenómeno complejo, multidimensional atravesado por diferentes factores: filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, sociales, políticos, económicos, culturales.

El hecho educativo como fenómeno interpersonal complejo no nos permite la aplicación de fórmulas fijas para su comprensión y abordaje.

En cambio miradas integrales, posibilitan la creación de escenarios escolares en los cuales cada uno de los agentes educativos juega un papel que se halla en íntima y sostenida articulación con el de los otros para que el aprendizaje acontezca, allí donde parece dificultoso.

La escuela, institución social encargada de la transmisión de la cultura letrada, por parte de la generación adulta a las nuevas generaciones, no es natural.

Tampoco se halla naturalmente inscripto el desafío del aprendizaje escolar en la condición humana infantil o juvenil.

Para muchos niños/as y jóvenes la asistencia a la escuela importa un verdadero galimatías a desentrañar intelectual, afectiva y socialmente en tanto deben adaptarse a una cultura institucional que no siempre parte de sus experiencia previas, sus modos de vida, creencias e intereses, para construir junto a otros, conocimientos significativos que amplíen sus horizontes sociales y los preparen paulatinamente para ser sujetos pro-activos y críticos de la realidad.

“Cuando transmitimos un conocimiento, para nosotros es construcción, pero en cuanto lo transmitimos se transforma en una enseña que aparece como información. A partir de allí, el aprendiente precisará construir conocimiento. Pero para hacer esta producción de conocimiento a partir de la información que da el enseñante, necesita recurrir a su propio saber

que será lo que va a dar sentido a aquella información. La propia construcción de conocimiento incluye todo este procedimiento que yo llamo aprender”.

El desafío de los adultos enseñantes hoy, es el de recrear las condiciones institucionales y grupales que posibiliten a los niños/as y jóvenes la construcción de conocimiento.

4. Tiempo de esbozar acciones. (Anticipación grupal de posibles acciones Estratégicas. Escribirlas)

Para sintetizar e intervenir:

- ¿Cómo ayudar a maestras/os, a expandir las fronteras del saber y las prácticas pedagógicas para dar cabida a las diferencias socio-culturales y de experiencias de vida que portan los alumnos y alumnas dentro del aula?
- ¿De qué manera potenciar las genuinas aspiraciones de las familias para que sus hijos avancen en la escuela con la esperanza de un futuro diferente o cómo enlazar el interés y la necesidad familiar con el interés escolar?
- ¿Qué caminos, algunos conocidos por transitados anteriormente y otros innovadores, nos comprometen en el sostén del derecho que todo sujeto tiene a recibir educación escolar?

Seguramente, desde cada miembro de los EOE, de acuerdo a la mirada propia del rol, en estrecha colaboración con los otros colegas, surgirá un rico análisis que propicie intervenciones dinámicas, creativas, solidarias y esclarecedoras.

Intervenciones y acompañamientos que faciliten:

1. La creación/recreación del clima interpersonal y grupal propicio para el enseñar y el aprender.
2. La implementación de estrategias diversas que colaboren en el logro del aprendizaje individual y grupal de niños/as y jóvenes.
3. La vinculación positiva familia - escuela.
4. La utilización de redes sociales, de salud, de aprendizaje y de prevención y abordaje de diferentes problemáticas que dificultan los aprendizajes escolares.

Será importante entonces:

- Centrar dicho análisis y posterior acción, sobre la base de que la institución escolar con sus formas relacionales particulares; sus interacciones asimétricas; sus representaciones sociales que orientan la clasificación de los alumnos/as; su finalidad homogeneizadora social e históricamente concebida, se constituye muchas veces como un espacio que condiciona el desarrollo del alumnado y traza un mapa de lo que a su criterio es "lo común".

- Contar en el análisis con las representaciones que los adultos tenemos acerca de los niños/as y jóvenes; acerca de la propia infancia y juventud, de las familias de los alumnos/as, las representaciones personales acerca del ser maestro/a.

Expandir la mirada y la escucha, focalizarlas, recorrer con ellas la topología escolar, interrelacionar situaciones, develando aquello que detrás del enojo, la queja o la indiferencia aluden a lo que se supone un "imposible: educar a los niños/as que desafían la cultura escolar.

El posicionamiento humano y técnico de los miembros de los EOE define el poder actuar allí donde confluye el sufrimiento infantil o juvenil; reconocer el sufrimiento del colectivo social de pertenencia de las familias de los/as alumnos/as, empleando recursos y mecanismos diversos para enfrentar situaciones de vida que conforman también aprendizajes sociales.

Es así que estamos convocados desde los Equipos de Orientación Escolar a trazar espacios de diálogo para que cada actor tome su palabra; para que, con las distintas voces, pueda establecerse el acuerdo; acuerdo que integrará también el disenso y el punto de vista diferente, que desculpabilizará y ayudará a construir experiencias educativas que siempre favorezcan al alumno/a.

"Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad".

¡Y QUE ÉSTE SEA EL PUNTO DE PARTIDA EN LA ESCUELA!, PARA QUE EN ELLA CADA ALUMNO/A TENGA SU LUGAR DE APRENDIZAJE.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley Nacional de Educación N° 26.206
- Ley Provincial de Educación N° 13.688
- Ley Nacional N° 23.849 "Convención sobre los derechos del Niño".
- Ley Nacional N° 26.061 de "Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y Adolescentes"
- Ley Provincial N° 13.298 "de la Promoción y Protección de los Derechos de la Provincia de Buenos Aires".
- Líneas de Acción de la Modalidad. Presentación en Jornadas de Supervisores de la Modalidad. Mar del Plata, febrero de 2008.
- Frigerio, Graciela. Disertación: Institución escolar y subjetividad. Universidad del salvador. Bs. As. 2006.
- Fernández, Alicia. Poner en juego el saber. Ed. Nueva Visión. Bs. As. 2000
- Skliar, Carlos. Fragmentos de alteridad y educación. Flacso. Sede Bs. As. 2007
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Nivel Inicial de Educación. Diseño Curricular.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Nivel Primario de Educación Diseño Curricular.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Documento N° 1/99 "Pensando en redes"
- Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Comunicación N° 5/2000. "Entre el yo y los otros. La Construcción del Nosotros", Aportes para pensar la intervención.
- Dirección de Educación Primaria. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Documento conjunto de trabajo N° 1/2001."La grupalidad". Aportes para pensarnos como miembros de grupos y pensar los grupos.