

2012

Análisis desde el Servicio Social sobre los modos de subjetivación en la institución educativa Centro Educativo Complementario N° 801

Rossi, María Lidia

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/127>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA
.....

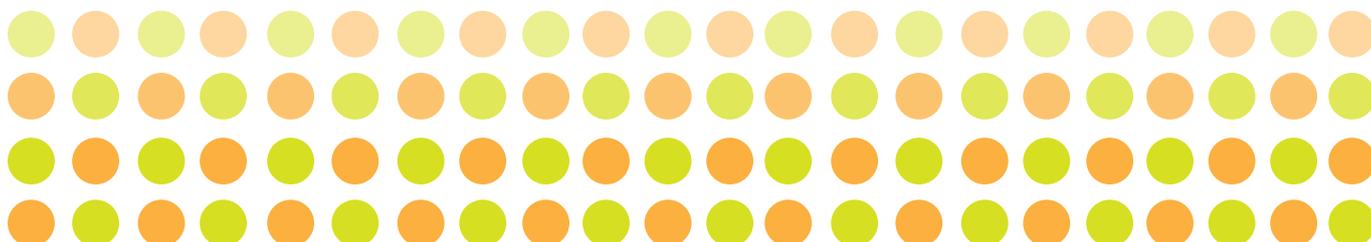
**“ANÁLISIS DESDE EL SERVICIO SOCIAL
SOBRE LOS MODOS DE SUBJETIVACIÓN
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO N° 801”**

Director
Mendez, Rubens

Co-director
Bernat, Gloria

Alumnas
Rossi, María Lidia
Mat. 3848/96

Villegas, Vanesa Alicia
Mat. 8390/04



INDICE:



INTRODUCCIÓN	Pág.3
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO REFERENCIAL	
CAPITULO I	Pág.6
• Metodología Cualitativa.....	Pág. 7
• Paradigma simbólico interpretativo.....	Pág.10
• Poder y autoridad	Pág.11
• Sociedad disciplinaria.....	Pág.13
• Proceso de subjetivación	Pág.16
CAPITULO II	Pág.18
• El nacimiento de la infancia	Pág.18
• El discurso pedagógico	Pág.21
• Vigilancia y silencio	Pág.23
CAPITULO III	Pág.25
• Breve reseña histórica del Trabajo Social en el área educativa.....	Pág.25
• El Trabajo Social en el área educativo	Pág.28
• El escenario actual de la intervención en Trabajo Social	Pág.29
• El Trabajo Social-familiar	Pág.30
• El caso social familiar desde una perspectiva psicosocial....	Pág.33
• La persona	Pág.35
• El ambiente en la perspectiva de redes	Pág.36
CAPITULO IV	Pág.40
• Los Centros Educativos Complementarios.....	Pág.40
• Propósitos de los Centros Educativos Complementarios	Pág.44
• El Equipo de Orientación Escolar en los C.E.C	Pág.46
• Educación en la Posmodernidad	Pág.48
SEGUNDA PARTE: LA INSTITUCIÓN	
CAPITULO I	Pág.56
• Datos de base	Pág.56
• Origen	Pág.57
• La misión	Pág.58

• Contexto situacional	Pág.59
• Organización y funcionamiento	Pág.61
• Ejes prioritarios del C.E.C nº 801	Pág.63
• Demanda	Pág.64
CAPITULO II	Pág.65
• El Equipo de Orientación Escolar	Pág.65
• Roles desempeñados en el E.O.E	Pág.65
• Orientadora Educacional	Pág.65
• Maestro Recuperador	Pág.66
• Fonoaudiólogo	Pág.67
• Orientadora Social	Pág.69
• Problemáticas relevantes	Pág.71
• Propuestas áulicas	Pág.73
• Objetivos del E.O.E	Pág.73
• Características de los grupos	Pág.74
• Caracterización medico-sanitaria	Pág.78
• Proyectos Institucionales	Pág.79
CAPITULO III	Pág.83
• Metodología referencial	Pág.83
• Abordaje institucional	Pág.84
• Modalidad operativa.....	Pág.86
TERCERA PARTE: ANALISIS DE DATOS.....	Pág.89
CONCLUSIÓN	Pág.99
PROPUESTAS	Pág.102
BIBLIOGRAFIA	Pág.103
ANEXOS	Pág.105



En el ciclo lectivo 2009 realizamos la práctica supervisada en el Centro Educativo Complementario nº 801 de la ciudad de Mar del Plata en el marco de la asignatura Supervisión, perteneciente a la carrera Lic. Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A raíz de dicha práctica es que nos surge la presente investigación titulada: “Análisis desde el Servicio Social sobre los modos de subjetivación en la institución educativa Centro Educativo Complementario nº 801”.

Nuestra investigación es de carácter exploratorio, debido al estudio que realizamos sobre los moduladores de subjetividad utilizados por la orientadora social (de ahora en adelante **O.E**) en el Centro educativo Complementario (de ahora en adelante **C.E.C**) nº 801 de la ciudad de mar del Plata. Es además de carácter descriptiva ya que se propone conocer qué tipo de moduladores utiliza como miembro del Equipo de orientación Escolar (de ahora en adelante **E.O.E**).

La misma a su vez nos permitirá un abordaje cualitativo ya que intentaremos a lo largo del presente trabajo producir datos descriptivos que nos permitan lograr los objetivos propuestos:

Objetivo General:

- Conocer y analizar el Proyecto Educativo Institucional; para develar que practicas y discursos implementa la Trabajadora Social como modos subjetivación en los niños/as y adolescentes en el Centro Educativo Complementario N° 801.
- Conocer y analizar si las practicas y discursos que se implementan en el C.E.C se corresponden con dispositivos pedagógicos implementados en la pedagogía moderna o en base a las nuevas coordenadas sociales de una sociedad influenciada por los nuevos movimientos posmodernos.

Objetivos específicos:

- Identificar mediante que proyectos se implementan dichas prácticas y discursos.
- Evaluar el impacto sobre la población objetivo para conocer si ésta se reconoce como Sujeto de derechos.
- Identificar el rol de la Trabajadora Social en cada situación específica.

Las técnicas cualitativas utilizadas fueron la observación participante, la investigación documental y la entrevista no estructurada.

La primera parte de la investigación y en los capítulos uno y dos permitirá al lector situarse en la terminología “Proceso de Subjetivación”, asignada por Foucault como “el proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o para ser más exactos de una subjetividad”; además se hará un recorrido histológico del surgimiento del **Concepto/ Sentimiento** de Infancia y el nacimiento de la Pedagogía para albergar a ésta. Según Philippe Aries, “este sentimiento no existió siempre; se fue dejando de lado la concepción de adulto en pequeño para considerarlo como un ser inacabado, carente, y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y protección. En relación a esto se tomaron los conceptos de sociedad disciplinaria, sociedad de control y biopolítica.

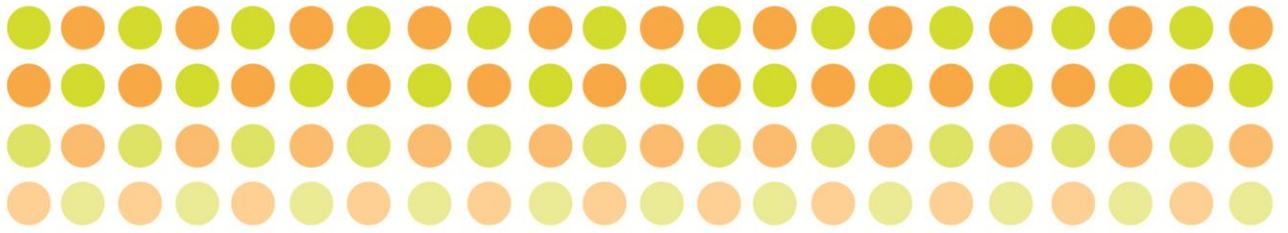
En el capítulo tres y cuatro se realizó una breve reseña histórica del Trabajo Social en el área educativa para conocer cómo fue cambiando el rol del Trabajador Social en el proceso de subjetivación en el ámbito escolar y conocer si los nuevos movimientos denominados Posmodernos, tienen influencia en la pedagogía, en los niños y niñas y adolescentes y las nuevas coordenadas sociales que las envuelve.

Para ello y teniendo en cuenta la institución analizada se describió a los CEC y específicamente los objetivos del EOE.

En la segunda parte de este trabajo se plasma que el Centro Educativo Complementario nº 801 de la ciudad de mar del plata cumple una misión

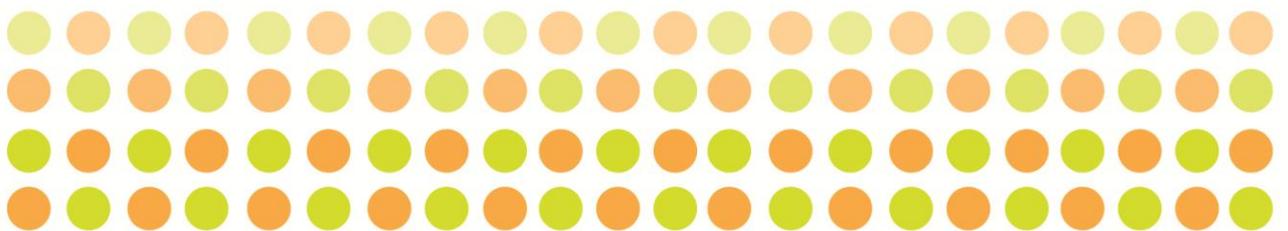
pedagógica que se inscribe en el mandato social y fundacional, del que han surgido estos servicios educativos. Dicho mandato hace referencia que en todas las actividades que se realizan en la institución está presente la intencionalidad pedagógica aunque su tarea se proyecta desde un ángulo distinto al de las Escuela Primaria Básica o de Educación Inicial pero a sí mismo, este Centro Educativo es parte integral de los servicios educativos específicos de la rama de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; así mismo se describe la caracterización de los grupos , objetivos del EOE , el rol de la O.S y se detalla la denominación y objetivos de los proyectos institucionales plasmados en el Proyecto educativo Integrado (PEI) , que en el caso de esta institución se denomina Proyecto Integrado de Intervención (PII), el cual se toma como indicadores para observar los modos de subjetivación implementados por la OS.

En la tercera y última parte se analizaran los datos obtenidos y se presentan las conclusiones y propuestas surgidas de la presente investigación.



PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO





METODOLOGÍA CUALITATIVA

La investigación se llevó a cabo, desde la perspectiva de una **metodología cualitativa**, entendiendo a la misma como “aquella investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...) Como lo señala Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en mas que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bodgan, 1986)

Entre sus características centrales se destacan, *“tiene un carácter inductivo, los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones, partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas (...) los investigadores siguen un diseño de investigación flexible; (...) generan un acercamiento al escenario desde una perspectiva holística, las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo; (...) los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son su objeto de estudio; (...) tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; (...) suspenden o apartan sus propias creencias, perspectivas o predisposiciones; (...) para éstos, todas las perspectivas son valiosas, no se busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas; (...) son métodos humanistas; (...) ponen énfasis a la validez de la investigación, (...) todos los escenarios y personas son dignos de estudio y (...)entienden a la investigación como un arte, creando sus propios métodos”* (Taylor y Bodgan,1986)

“El denominado giro cualitativo en la investigación social (Jens en 1991) está experimentando en los últimos años, un giro interno hacia una mayor formalización de sus prácticas. Pueden destacarse dos aspectos en

esta tendencia: el uso del ordenador en el análisis y el acento en la búsqueda de un marco para establecer la validez y fiabilidad en lo cualitativo.

En este fortalecimiento, de los criterios de validez y fiabilidad en la aplicación de las prácticas cualitativas, se encuentra la intención de saltar, como proponen Schwartz y Jacobs (1984:22), esa barrera que otorga a lo cuantitativo la exclusiva del rigor y la confianza” (Hemilse Acevedo, M, 2011).

Es decir, investigar desde unas Ciencias Sociales que ya no estén tras *la búsqueda de la certeza* (Dewey, 1952), del conocimiento exacto (como emulación de las Ciencias Naturales); sino de una metodología que pueda rigurosamente decir lo que ve; sin relegar el criterio de cientificidad, “objetividad”; “Objetividad, porque poseemos metodologías propias de las Ciencias Sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales” (Boaventura de Sousa Santos, 2006:18).

A sabiendas de la imposibilidad de ‘continuar sosteniendo una falsa neutralidad’, pues el investigador no es un ‘elemento’ ajeno al proceso investigativo, sino que influye en éste. Encontramos en la perspectiva cualitativa, la posibilidad de integrar a esta comprensión intencional de los datos de la realidad social; criterios capaces de poner “*énfasis a la validez de la investigación*” (Taylor y Bodgan, 1986).

“La **codificación en la investigación cualitativa**, se caracteriza, por ser un proceso dinámico, cuyo propósito es vincular diferentes segmentos de los datos con otros segmentos, con conceptos y categorías, en función de alguna propiedad o elemento común (Coffey y Atkinson, 2003:32). Se puede pensar, como un procedimiento heurístico, que pretende “quebrar” los datos y reorganizarlos en categorías, de manera tal, de poder comparar los distintos fragmentos de datos al interior de cada categoría, comparar distintas categorías entre sí, establecer relaciones entre categorías, e integrar las categorías en conceptos de mayor integralidad, a los fines de

aportar al desarrollo de conceptos teóricos (Maxwell, 1996). Básicamente, las categorías se toman como herramientas para pensar” (Strauss, Anselm y Corbin, 2002).

MÉTODOS Y TÉCNICAS

El diseño de investigación es de *tipo Exploratorio* “...se efectúan, normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes...” / **Descriptivo** “...miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar” (Dankhe, 1986 en Hernandez Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, P, 1997)

Como universo de investigación, para la presente investigación, se toma el CEC nº801 y como unidad de análisis la comunidad Educativa (equipo directivo, EOE, alumnos personal no docente, docentes y familia de alumnos).

Como técnica de investigación se utilizo la investigación documental, la observación participante y la entrevista no estructurada. El material teórico/conceptual pertinente a la temática; *“es una estrategia metodológica de obtención de información. Sin embargo no puede negarse el uso que hace también el investigador social de los documentos (escritos o no), con propósitos de justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones; o con propósitos de acometer reconstrucciones más o menos históricas”* (Delgado; Gutiérrez, 1998).

En cuanto a la realización de **entrevistas no estructuradas (entrevista focal de grupo y la entrevista individual a fondo)**, “estas dejan mayor libertad a la iniciativa del entrevistado y el entrevistador, quien puede preparar simplemente una lista de preguntas sobre temas o asuntos generales o específicos, de acuerdo a los propósitos de la entrevista. Las preguntas que se emplean son abiertas para que la persona entrevistada responda con sus propias palabras y dentro de su propio marco de referencia.

Estas entrevistas son consideradas como una de las técnicas de la investigación cualitativa y se utilizan para indagar e investigar actitudes,

creencias y comportamientos. Al Trabajador Social le facilitan el diseño de programas educativos”.¹

Las denominadas Entrevistas focal de grupo; “esta modalidad utiliza la dinámica grupal, permite guiar a un grupo pequeños de participantes para alcanzar niveles de comprensión sobre un tema o problema particular. Se basa mucho en la conversación para lograr su propósito”².

En cuanto a la entrevista individual a fondo; “se caracterizan por una extensa indagación y preguntas abiertas, pero realizadas individualmente entre el entrevistador y el entrevistado”³.

La investigación documental se basó en la lectura de del PEI, legajos, actas, reglamentos para los CEC y sus circulares específicas y bibliografía perteneciente a la institución.

La observación participante es una técnica que nos permitió conocer la realidad cotidiana de la comunidad educativa; insertarnos en la misma y conocer e inferir sobre los datos para responder a los objetivos del presente trabajo.

PARADIGMA SIMBOLICO INTERPRETATIVO:

Se plantea una postura epistemológica, basada en primer término en una definición de paradigma que según Thomas kunh afirma: “considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”.

¹ Caseres, Leticia. Oblitas, Beatriz. Parra, Lucila. “La entrevista en Trabajo Social.” Pag. 40/41. Ed. Espacio. 2000.

² Caseres, Leticia. Oblitas, Beatriz. Parra, Lucila. “La entrevista en Trabajo Social.” Pag. 40/41. Ed. Espacio. 2000.

³ Idem.

Desde el campo de las ciencias sociales se estudian diversos paradigmas de los cuales desarrollaremos el simbólico interpretativo, ya que engloba gran parte del análisis que realiza Foucault.

“El paradigma simbólico interpretativo (hermenéutico o subjetivo), emerge del rechazo a la visión empirista, entendiendo que la complejidad de la situación obliga a abandonar la búsqueda de leyes generales y a describir los contextos singulares en que ella se produce. Se originan corrientes apoyadas en una visión fenomenológica que afirma, que se conoce el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan diariamente. Se enfatiza la dificultad de tener reglas generales para entender los fenómenos, se valoriza la descripción de grupos sociales específicos, sus estilos de vida, valores y costumbres, negándose la posibilidad de generalizaciones.”⁴

PODER Y AUTORIDAD:

CONCEPTO DE PODER

El tema central en el análisis de Michael Foucault, es la posibilidad de ver como es el ejercicio del poder, sus tácticas y estrategias, sus mecanismos de disciplina, control y normalización.

El poder dentro del Centro Educativo Complementario se fundamenta en que Foucault..” por poder no quiere decir “el poder”, como conjunto de instituciones y aparatos que garantizan la sujeción de los ciudadanos en un estado determinado. Tampoco indica un modo de sujeción que, por oposición a la violencia, tendría la forma de la regla. Finalmente no entiende por poder un sistema general de dominación ejercida por un elemento o un grupo sobre otro, y cuyos efectos, merced a sucesivas derivaciones atravesarían el cuerpo social entero”.⁵

⁴ Castellanos, B. Mallo, Lilian; Taucar, N. “Ciencias Sociales: Paradigmas y Servicio Social”. Humanitas. (1995-1996).

⁵ Michel Foucault. 1. La voluntad del saber. Cap. III. Pag. 88-89. Siglo XXI. 2ª ed. 2010.

Foucault afirma que por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerzas inmanentes y propias del campo en el que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforman, las refuerza, las invierte, los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadenas o sistema o, al contrario los desniveles, las contradicciones que aíslan a unas de otras, las estrategias por último, que las torna efectivas en cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales.

El ejercicio de poder no es simplemente el relacionamiento entre jugadores individuales y colectivos, es un modo en que ciertas acciones modifican otras. El poder existe solo cuando es puesto en acción, incluso si él está integrado a un campo disperso de posibilidades relacionadas a estructuras permanentes.

Esto significa que el poder no es una función de consentimiento. En sí mismo no es una renuncia a la libertad, una transferencia de derechos, el poder de cada uno y de todos delegados a unos pocos; el relacionamiento de poder puede ser el resultado de un consentimiento más importante o permanente, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso.

Lo que define una relación de poder es que este es un modo de acción que no opera directa o inmediatamente sobre los otros, en cambio el poder actúa sobre las acciones de los otros: una acción sobre otra acción, en aquellas acciones existentes o en aquellas que pueden generarse.

En sí mismo el ejercicio del poder no es violencia, tampoco es consentimiento, es una estructura total de acciones traídas para alimentar posibles acciones: él incita, induce, seduce; es siempre una forma de actuar sobre un sujeto o sujetos actuantes en virtud de sus actuaciones o de su capacidad de actuación.

El ejercicio del poder consiste en guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles. Básicamente es más una cuestión de gobierno que una confrontación entre dos adversarios o la unión de

uno sobre otro. El poder no es solo una cuestión teórica, es algo que forma parte de nuestra experiencia, que en palabras de Bourdieu sería el habitus, que para este autor es un conjunto de disposiciones lógicas y afectivas. Su teoría abre la posibilidad de entender la negociación entre sujetos históricos y situados, y las estructuras que las han formado como tales, negociación que se verifica en la práctica, es decir, en la puesta en escena de los valores y saberes incorporados (el habitus) que se enfrentan a su pertinencia y validación en la situación social en la que estos son desplegados.

En cuanto a las clases sociales y las clases gobernantes, unas a otras se someten, prima el poder del conocimiento, el poder económico y desde luego el político que tiende sus redes al campo educativo. Al respecto del funcionamiento del poder en la sociedad, Foucault considera que cada época cultural posee un código fundamental, un orden, configuraciones que adopta el saber-que Foucault llama episteme-, lo que se dice y se caya en aquella cultura, y sobre cuyo fondo se elabora, piensan e interpretan los objetos (a priori histórico).

SOCIEDAD DISCIPLINARIA:

Foucault sitúa a la Europa de finales del siglo XVIII y principios del XIX como el momento de una nueva sociedad, *la disciplinaria*, que se convierte en la forma más difundida de dominación.

Esta sociedad surgió a partir de la invención del Panóptico, Jeremías Benthan participó de la reforma del sistema penitenciario, con esta invención el calabozo tradicional era sustituido por una celda de paredes transparentes en función de un determinado ideal de economía de la vigilancia. Con éste modelo, construye la idea a partir de una metáfora de la sociedad denominada panóptico: forma arquitectónica que vale tanto para las escuelas como para los hospitales, las prisiones, los reformatorios, los hospicios o las fábricas.

Con la metáfora de panoptismo Foucault intenta apuntar al conjunto de mecanismos que operan en el interior de todas las redes de procedimientos de los que se sirve el poder. Una sociedad disciplinaria, panóptica, que tiene como objetivo central formar cuerpos dóciles, susceptibles de sufrir modificaciones, se instala entonces, como rasgo característico de la modernidad, a través de tres operaciones:

- a- La vigilancia continua y personalizada;
- b- Mecanismo de control de castigos y recompensas;
- c- La corrección como forma de modificación y transformación de acuerdo con las normas prefijadas.

Es así como este modelo de funcionamiento que se propaga en el cuerpo social, es el principio general de una nueva anatomía política cuyo objetivo principal y fin no son las relaciones de soberanía sino de las relaciones de disciplina, cuyo poder es modesto, y el éxito se debe al uso de instrumentos simples como la inspección jerárquica y la sanción normalizadora.

Actualmente estas sociedades disciplinarias están desapareciendo, y las investigaciones que realiza Foucault sobre el poder permiten ver el pasaje histórico de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. En esta sociedad los mecanismos de gobierno son más “democráticos”, están más unidos al campo social y se distribuyen a través de los cuerpos y las mentes de los hombres.

Acá el poder se ejerce por medio de maquinas que organizan las mentes (en sistemas de comunicaciones, redes de información, etc.) y los cuerpos (en sistemas de bienestar, actividades monitoreadas) hacia un estado de alienación autónoma del sentido de la vida y el deseo de la creatividad. La sociedad de control generaliza los aparatos normalizadores del disciplinamiento que animan internamente nuestras prácticas cotidianas, pero en contraste con la sociedad disciplinaria, este control se extiende por fuera de los sitios estructurados de las instituciones sociales, por medio de redes flexibles y fluctuantes.

“Esta ampliación del control social pasa no solo por la justicia sino por una serie de poderes laterales (las instituciones psicológicas, criminológicas, medicas, pedagógicas; la gestión de los cuerpos y el establecimiento de una política de la salud; los mecanismos de asistencias, etc.) que se articulan en dos tiempos: se trata, por un lado, de construir poblaciones en las cuales se inserten los individuos (el control es esencialmente una economía del poder que maneja la sociedad en función de modelos normativos globales integrados en un aparato estatal centralizado) pero, por otro, se trata así mismo de hacer que el poder sea capilar, es decir de establecer un sistema de individualización que se consagre a modelar a cada individuo. La noción de control lleva entonces a Foucault a una ontología crítica de la actualidad y a un análisis de los modos de subjetivación que ocupara el centro de su trabajo durante la década de 1980.”⁶

La sociedad de control se caracteriza porque la *razón de Estado* domina la biopolítica, es decir, los mecanismos, las técnicas, las tecnologías y los procedimientos por los cuales se dirige la conducta de los seres humanos mediante una tecnología gubernamental, “el Estado en su supervivencia y en sus límites, no pueden entenderse más que a partir de las tácticas generales de su gubernamentalidad” (Foucault, 1981: 25-26).

La obra de Foucault permite reconocer la naturaleza biopolítica de este nuevo paradigma de poder que se ejerce sobre la vida y se presenta de dos formas: el cuerpo máquina y el cuerpo especie. El poder se hace cargo de la vida y el estado toma un nuevo papel: el de protector de la integridad social.

El término biopolítica designa la transformación a la que tiende el poder entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, con el fin de gobernar no sólo a los individuos por medio de una serie de procedimientos disciplinarios, sino el conjunto de los seres vivos constituidos como población: a través de los biopoderes locales, la

⁶ Revel, Judith. Diccionario Foucault. Pag. 40. Ed. Nueva Visión. 2008.

biopolítica se ocupará, pues, de la gestión de la salud, la higiene, de la alimentación, de la sexualidad, de la natalidad, etc. Se trata de una forma de gobierno que permite al Estado dirigirse a las poblaciones. Las técnicas de poder que distinguen a la biopolítica son:

- Esta dirigida a la población como una masa global.
- Pone en práctica la observación demográfica y las medidas globales
- Controla la eventualidad del evento, es preventiva.
- Desarrolla saberes y estrategias que configuran la higiene pública y la medicina social.

El C.E.C está inserto en esta sociedad de control y lo gubernamental deja una impronta en las relaciones que se dan dentro de la misma.

PROCESOS DE SUBJETIVACION:

“El término “Subjetivación” designa en Foucault un proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad. Los “modos de subjetivación” o “procesos de subjetivación” del ser humano corresponden en realidad a dos tipos de análisis: por un lado, los modos de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos, lo cual significa que sólo se puede ser sujeto al objetivarse y que los modos de subjetivación son, en ese sentido, prácticas de objetivación; por otro, la manera como la relación con nosotros mismos, a través de una serie de técnicas de sí, nos permiten constituirnos como sujetos de nuestra propia existencia.”⁷

Hay sujeto, siempre lo ha habido, pero no autofundante ni autocreado, sino que es un derivado, un residuo, una reflexión, pero no de sí misma, sino de lo Otro: el reflejarse de lo Otro da lugar al Sí- mismo, que permite al individuo desplegar cierta autonomía respecto a las fuerzas exteriores que la han creado y puede ser objeto del “cuidado de Sí”; una vez surgido el sujeto, se establece una relación consigo mismo

⁷ Idem.

que como nos dice Foucault, se deriva del poder y del saber (“entendido como el proceso en virtud del cual el sujeto de conocimiento, en vez de permanecer sin cambios, sufre una modificación durante el trabajo que efectúa para conocer”) pero no depende de ellos.

Foucault piensa a los sujetos como construcciones históricas, que se construyen a través de las prácticas y los discursos y que lo importante es saber quienes quisieran llegar a ser.

Desde la perspectiva de este autor, la subjetividad sería el resultado de la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, con lo cual hacen referencia a la manera en que los dispositivos disciplinarios se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes. Estos dispositivos de normalización son incorporados por los individuos y, de esta manera se forma el proceso de subjetivación.

El proceso de normalización los llevará desde costumbres familiares, pasando por las normativas escolares hasta llegar a los reglamentos y leyes sociales. Las inscripciones que dejan las disciplinas, como lo podemos ver, van más allá del cuerpo del individuo, y es en ese más allá donde situamos a la subjetividad.



EL NACIMIENTO DE LA INFANCIA

Los análisis de textos pedagógicos fundamentales intentan demostrar el múltiple juego ofrecido por la pedagogía. Ésta proclama:

- ser tributaria del concepto moderno de *infancia*;
- abstrae todas las características históricas de la niñez humana;
- mediante un proceso de segregación y reintegración de sentidos, contribuye a la construcción de la infancia;
- se posiciona como reivindicadora de una infancia naturalmente normal, inversa a la tradicional visión del niño como adulto en pequeño.

Para analizar el discurso pedagógico analizaremos el concepto de infancia coincidiendo con el punto de vista de G. Lébrun para quien, siguiendo de cerca la posición Foucaultiana, para quien es indispensable transgredir la finitud limitada por el pensamiento moderno y hallar el territorio común compartido por las más controvertidas posiciones. Es indispensable encontrar puntos en común en aquellas afirmaciones supuestamente opuestas o contradictorias.⁸ El niño y el alumno se corresponden existencialmente a un mismo ser, pero desde el punto de vista epistemológico constituyen objetos diferentes. En un primer momento, el niño aparece como razón necesaria para la construcción del objeto alumno; y este es el espacio singular; es decir, un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar.

El niño es el supuesto universal para la producción pedagógica, supuesto de entidad irrefutable como cimiento privilegiado del edificio de la educación escolar.

⁸ G. Lébrun: "Transgredir a finitude", en R. Riveiro: *recordar Foucault*. San Pablo: Brasiliense, 1986.

En los sectores teóricamente más avanzados del quehacer pedagógico actual, es común una crítica a la universalidad y, por ende, un reconocimiento más o menos explícito a la heterogeneidad de la infancia.

Distintos aportes teóricos tuvieron profundas consecuencias a lo largo de estos tres siglos, ya que originaron varios movimientos o escuelas pedagógicas embanderadas tras la defensa específica del respeto a la evolución física, psicológica, moral o afectiva de los niños, por ejemplo la *escuela activa* surgidas a partir del periodo de entreguerras en Europa, como el llamado *movimiento pedagógicos de las escuelas libres*, se encargaron de la reivindicación de una acción educativa escolar respetuosa de las características propiamente infantiles y de las diferencias presentes entre distintas edades o etapas de la misma infancia.

A partir de evidencias alcanzadas en la educación socioeducativa en América latina, se ha concluido que tanto la situación social y económica por la que atraviesa, como las pautas culturales incluidas en el interior de distintos grupos sociales contribuyen a generar respuestas igualmente diferenciadas frente a la existencia de una escuela más o menos estática en su propuesta. El concepto de *capital cultural* (Bourdieu), como por ejemplo de un concepto de amplio impacto en la reciente producción pedagógica latinoamericana, brinda una respuesta teórica a la cuestión de las diferencias entre alumno que poseen distintas trayectorias vitales. Esta viene efectuando distintas investigaciones desde hace ya varios años, a pesar de no llegar a deslindar del todo el complejo entramado de caracteres sociales que posee la infancia de la región (Narodowski, 1989).

Pero la más radical crítica a este concepto tan general de infancia sobre la que se posiciona la pedagogía – crítica que, incluso, atraviesa lo psicoevolutivo, lo socioeconómico y lo antropológico- no provino del seno de esta disciplina sino del ámbito de la historia y de la demografía.

Si, para la pedagogía, la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno, las investigaciones inauguradas por Philippe Aries (1960)

demostrarán que la infancia es un producto histórico moderno, y no, un dato general y ahistórico que impregna toda la historia de la humanidad. La infancia también es una construcción y, además, una construcción reciente, un producto de la Modernidad.

La línea de estudio sobre la historia de la infancia iniciada por Aries apunta a varias cuestiones relativas tanto a la situación concreta como al surgimiento del *sentimiento de infancia* en su forma moderna. Según éste autor, este sentimiento no existió siempre y se coloca justo frente a una de las transformaciones más profundas y relevantes de la llamada sociedad occidental: la aparición de la infancia.

La modernidad trae una situación distinta donde, la infancia deja de ocupar su lugar como residuo de la vida comunitaria, como parte de un gran cuerpo colectivo (Gélis 1986). Ahora el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y de protección. La actitud de los adultos frente al niño se transforma espectacularmente al entrar en escena la aparición del cuerpo infantil, trayendo por ejemplo el rechazo a la enfermedad infantil y el prodigar cuidados especiales al niño enfermo (Gélis 1986:316).

La mutación operada, de la que resulta el nacimiento de la infancia (o, en palabras de Aries del sentimiento de infancia), inicia una era donde la dependencia personal se convierte en una nueva característica de la niñez. Mientras el arcaico sentimiento implica la visión del niño como adulto-pequeño, a partir de los siglos XV a XVII se vislumbra un cambio de responsabilidades atribuidas a los más pequeños: son altamente diferenciadas a raíz de la protección brindada por los adultos en general y la familia en particular.

El nacimiento de este nuevo sentimiento respecto de la infancia constituye el síntoma de una profunda mutación en la cultura occidental; de una transformación en las creencias y practica en las que la producción del discurso pedagógico va a ocupar un significativo lugar

tanto en la producción de la transformación como en el plano de las consecuencias que esta acarrea.

EL DISCURSO PEDAGOGICO

La pedagogía aparece como respuesta a la existencia de un niño carente, necesitado e incompleto. A tal efecto trataremos de, a través de un texto fundamental como el *Emile ou de L'éducation*, de Jean Jacques Rousseau, ver el nacimiento del discurso pedagógico y cómo se construye esa transformación.

En el pensamiento Rousseauiano, tanto el estudio de la infancia como esa acción educativa aplicable a ella pueden efectuarse de acuerdo con su misma naturaleza:

“la humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas; la infancia tiene la suya en el orden de la vida humana: hay que considerar al hombre en el hombre y a la infancia en la infancia. Asignar a cada uno en su lugar y fijarla, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, es todo lo que nosotros podemos hacer por su bienestar. El resto depende de causas extrañas que no dependen de nuestro poder (Rousseau, 1967: 93)”

En *Emile...*, se trata de nombrar la niñez de un modo perfectamente transparente, en el libro, las cosas relativas a la infancia son nombradas, designadas hasta donde es posible. Como dice Foucault (1966), para todo el pensamiento clásico hablar y escribir no significa tanto jugar con el lenguaje como encaminarse frente al acto soberano de la denominación: “... ir a través del lenguaje hasta el lugar donde las cosas y las palabras se desnudan en una esencia común, lo que permite darle un nombre”⁹.

El mismo Kant produjo algunos textos sobre la infancia y educación, muchos basados en *Emile...* En ellos la infancia es igualmente delimitada, y se evalúa la influencia que la escuela puede ejercer (Kant, 1974:77 a 111).

Para Rousseau la infancia es parte inalienable de la naturaleza porque “la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser

⁹Narodowski Mariano. “Infancia y Poder”. La conformación de la pedagogía moderna. Aique Educación. 2008. Pág.133.

hombre... la infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias” (ibíd.).

Para el discurso pedagógico moderno la edad pasa a constituir el pivote observable y cuantificable sobre el que se posiciona buena parte de la producción acerca de lo normal y lo patológico, y de lo correcto e incorrecto en lo atinente a los esfuerzos didácticos “tratar a vuestro alumno según su edad” (ibíd., p.109). Operación normalizadora llevada hasta la calculación, la construcción de la infancia posee en la edad la capacidad de marcar límites precisos a la autonomía y a la dependencia y ponderar la cantidad de los esfuerzos de la acción educativa. En la escuela medieval en cambio, no se diferenciaba la edad, sino que, reclutaba estudiantes para otorgar un saber eclesiástico o mercantil (Pirenne, 1929).

El nacimiento de una infancia moderna trae consigo el necesario alejamiento del niño con relación a la vida cotidiana de los adultos, alejamiento que es determinante ya que implica un paso constitutivo en la formación de la infancia como nuevo cuerpo. La aparición de la escuela es un hecho emparentado a este alejamiento: a la vez, causa y consecuencia.

A la luz del discurso de la pedagogía moderna la infancia se constituye escolarmente, y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado escuela. Ejercicio de relaciones de poder en la medida en que la configuración escolar implica un conjunto de reglas intrínsecas a esta, ininteligibles fuera de ella y que trascienden los límites de la explicitación de fines que unos de los componentes de la relación (la población adulta, los especialistas) imponen y proclaman como los únicos fines reales. Este análisis tiene puntos de coincidencia con el concepto Foucaultiano de *institución de secuestro*, en la medida en que reconoce la completitud de ésta, su totalidad y homogeneidad en términos de normativas. Y considera fundamental el dispositivo de segregación de una parte de la población en tanto cuerpo infantil, que lleva a abortar su desarrollo dentro los cánones tradicionales para modernizarlo dentro de una nueva esfera de relaciones sociales.

La pedagogía de la modernidad se instala a partir de dos tipos de enunciados, en apariencia contradictorios aunque estrechamente entrelazados. Por un lado la pedagogía diseña una infancia discriminada en virtud de la constatación de un conjunto de carencias. Por otro lado, los niños son objeto de dos operaciones fundamentales: constituyen un campo de estudio y de análisis y, a la vez, son empujados a emigrar del seno de la familia a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos en su ineptitud y de formarlos para que, puedan abandonar o superar la carencia que les es constitutiva. A la discriminación etaria le sigue una delimitación institucional. La pedagogía somete la niñez al régimen epistemológico de su observación y análisis, y al régimen institucional que garantizará su encierro.

La escuela de la pedagogía moderna se instala como una maquinaria, en gran medida, eficaz para consolidar el dispositivo de alianza escuela-familia y para distribuir saberes a la población infantil.

VIGILANCIA Y SILENCIO

La pedagogía moderna se caracteriza por utilizar como táctica principal dentro de la estrategia disciplinaria la vigilancia constante sobre el cuerpo infantil; ésta abarca todas las actividades escolares; nada puede quedar hecho sin ser observado y chequeado. Un campo de vigilancia es un espacio sometido a control donde todos los elementos que lo componen habrán de regularse en función de las metas estratégicamente planeadas. Para esta pedagogía, el silencio es un factor determinante ya que favorece la detección de la producción de acciones equivocadas y origina un recorte minucioso alrededor de ellas, es un instrumento de control en la medida en que el maestro es el único capaz de romperlo. El control metódico de la sala de clase, hace que el silencio sea un valor de respeto absoluto. Por ejemplo en la obra pedagógica máxima de La Salle: “conduite des ecoles chrétiennes”:

“el silencio es uno de los medios principales para establecer y conservar el orden en las escuelas. Por eso, todos harán observarlo exactamente en la respectiva aula, no tolerando se hable sin licencia. (Conduite...:123). ”

En este marco con La Salle surge como afirma E. Hengemule (1992), la profesionalización de la tarea docente, la escuela deja de ser un asunto estrictamente eclesiástico para participar en forma directa. El maestro pasa a ocupar el lugar del que mira respecto a los alumnos, y el mismo es objeto de otras miradas (la del director), que a la vez es controlado por un inspector (el que observa además a maestros y alumnos); instituyéndose así una cadena de vigilancia en la que sus eslabones permanecen unidos mediante el control que unos ejercen sobre otros. Esta vigilancia como táctica disciplinaria central trae una inmediata referencia a la obra de J. Benthan y su modelo *panóptico* de control social. La palabra *panóptico* revela, en sus raíces griegas, la pretensión de abarcarlo todo – absolutamente todo- con la mirada.

Esta vigilancia sobre el cuerpo infantil no se realiza a criterio del profesor sino, por los criterios que demarca la institución como elementos para ser observado.

Si desde el punto de vista epistemológico la pedagogía moderna va a normativizar la infancia (Baquero Narodowski, 1990); desde el punto de vista institucional, la normaliza. Mediante la vigilancia meticulosa se recolecta información acerca de los alumnos; cada uno de ellos va a poseer su ficha y cada ficha va a hablar de un alumno, en cambio, el control sobre el profesor todavía no es registrado en forma escrita, pero no escapa de la rendición de cuentas ni de la corrección respectiva de sus acciones, rendición y corrección que lo tornan un intelectual vigilado.

La pedagogía de fines del siglo XIX asume una dimensión nueva; por primera vez, esta disciplina, pasara a pensarse a sí misma; analizará sus propios caracteres y así inferirá conclusiones acerca de su propio estatus convirtiéndose en su propio objeto; ordenando su propio universo y de esa manera problematizar su propia palabra. También para la pedagogía el siglo XIX es el ámbito de la emergencia de la reflexión acerca de su pensar, y del análisis de la conformación de éste a través de procesos del lenguaje (Foucault 1966).



BREVE RESEÑA HISTORICA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL AREA EDUCATIVA.

La rama de Psicología y Asistencia Social Escolar fue creada en 1948 a partir de un decreto de la Dirección General de Escuelas, mediante el cual se propone formar una comisión para planear la creación de un Instituto de Orientación Profesional. Siguiendo lo planteado por Carroza, López y Monticelli (2006), la creación de este instituto tiene referencia, por un lado, en una mayor demanda de mano de obra en el contexto del gobierno peronista, adquiriendo por ello mayor importancia la relación educación-trabajo y la necesidad de orientación profesional para los alumnos que egresaban del primario. El otro punto hace referencia a la intencionalidad de la creación de este instituto, vinculado con los inicios de un proceso de reconocimiento progresivo de la heterogeneidad del alumnado y de la necesidad de abordaje de la misma.

Durante sus primeros años el Instituto desarrolló acciones de orientación vocacional, reeducación y protección de menores, seleccionando para ello el personal entre docentes y visitantes de higiene escolar a quienes formó técnicamente.

En 1953 se incorpora el Área de Asistencia Social y Asesoría Médica. En cuanto a la contribución del Trabajo Social, la misma era la de *“intervenir en el área socio-cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual”* para ello la tarea estaba vinculada al relevamiento sistemático de información acerca de las familias.

En 1955, tras el derrocamiento del gobierno peronista, la Dirección de Psicología es intervenida planteándose la necesidad de una reestructuración, pasándose a llamar Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (DPyASE). La reestructuración realizada provocó que se intensifique la tarea de coordinación con otros servicios asistenciales y de

investigación, aplicando como instrumentos la ficha y la encuesta social. Lo “social” es comprendido y abordado desde problemas individuales y es tarea del Asistente Social medir y diagnosticar los mismos. La función del equipo se llamaba Equipo de Apoyo.

Entre los años 1973/1976 lo social se identifica con lo comunitario y se acentúa la importancia a la participación a la comunidad. El Equipo se llamaba al igual que en el periodo anterior Equipo de Apoyo, su función era diagnosticar y orientar sobre la problemática educativa a nivel comunitario, la idea de involucrar a la comunidad en la resolución de “sus” problemas oculta las causas estructurales de los mismos, persistiendo la concepción de que el problema social es consecuencia de las deficiencias propias, en este caso, de la comunidad. La función entonces del Trabajador Social era promotor o Animador comunitario.

Durante los años del proceso 1976/1986 la concepción de lo social estaba marcada en que el conocimiento está desvinculado del contexto social y a su vez que el fracaso escolar es un problema del alumno y la causa está en la familia, la función del equipo era asistencia/gabinete, detectaba y asistía el fracaso escolar desde una perspectiva individual. La función del Asistente Social era la del “control social”, debía adaptar a los chicos “problema” al medio escolar.

Con el retorno a la democracia 1983/87 se tuvieron como ejes la vida democrática y el respeto por los Derechos Humanos aspectos que se incorporan al discurso educativo. Lo social se entendía como constitutivo de la persona, como algo dinámico en donde se interrelacionan los diferentes sistemas: familiar/institucional y comunitario. La función del equipo se llamaba Equipo Asistencial, participando de la elaboración y ejecución del PEI en sus distintas etapas. La función del Asistente Social era vincular los aspectos sociales y psicopedagógicos del proceso educativo; vincular los diferentes sistemas entre sí; orientar a los actores sociales en la resolución de problemas; y se definía el rol del Asistente Social como Promotor donde lo grupal adquiere la centralidad para las intervenciones.

Así entre los años 1888/1991 lo social conceptualiza al ser humano como ser social (lo social constitutivo de la persona). La comunidad organizada como espacio cultural generador de un proyecto educativo particular. Se sigue llamando Equipo Asistencial, ocupándose de convocar a diferentes instituciones y actores sociales de la comunidad para la realización de proyectos comunes. La función de la Asistente Social es Promotor de la Participación Comunitaria.

Los años 1991/1999 fueron marcados por dos tendencias desde el 91/93 lo social no solo era tomado como un aspecto constitutivo de la persona sino además como un factor que necesariamente debe ser tenido en cuenta en el proceso educativo, el Equipo pasa a ser Equipo de Orientación Escolar, cuya función es pedagógica: aportar desde distintos saberes al proceso educativo que se encuentra atravesado por lo social. La función del Asistente Social era profundizar el conocimiento de las condiciones sociales que rodean al sujeto con el objeto de que estas sean tenidas en cuenta en los contenidos de la enseñanza. La segunda tendencia va desde el año 94` a 99´ poniendo el acento en el trabajo inter/rama, en el encuadre de la tarea de los equipos con relación del hecho educativo y en la importancia de la articulación y el consenso en la elaboración de proyectos institucionales. Fue en ésta etapa que se modifica el nombre de Asistente Social por el de Orientador Social, y el Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social pasa a denominarse Equipo de Orientación Escolar. Este cambio es consecuencia de la modificación de enfoque, fines y objetivos de la rama, planteando intervenciones desde un enfoque preventivo e interdisciplinario, llevando a cabo acciones de capacitación, prevención, orientación y articulación, atención a la diversidad investigación y promoción de la comunidad.

Finalizado este periodo, se retorna a la concepción burocrática administrativa en el cual las orientaciones sobre la tarea plantearon proposiciones teóricas referidas a la participación el trabajo articulado inter/institucional e inter/rama.

EL TRABAJO SOCIAL EN EL AREA EDUCATIVA

Generalmente, los/as trabajadores/as sociales ocupados en esta área –que suele denominarse **trabajo social escolar**- se integran en equipos inter-disciplinarios de carácter psicopedagógico. Normalmente desempeñan funciones-puentes entre el niño/a, la familia, institución educativa y la comunidad en las que estos se relacionan.

Se hace necesario definir la intervención del Trabajo Social en el proceso de aprendizaje escolar, reflexionando sobre que es **“lo social**. La intervención del Trabajador Social puede definirse como un proceso de construcción del pensamiento con categorías de análisis, con mediaciones teóricas que pasan por lo metodológico y lo instrumental, y que como plantea Margarita Rozas, se da en un campo problemático que nos da la idea de que la cuestión social pasa por distintos nexos y dimensiones en donde están lo institucional, los actores, los sujetos y los Trabajadores Sociales¹⁰.

Una Construcción que implica un análisis, una comprensión, un proceso de investigación, y no solo el empirismo. Es fundamental la competencia teórica y operativa para plantear soluciones, ya que participan tres actores: las instituciones que tienen una manera de leer la cuestión social, los sujetos que tienen su propia lectura de los problemas que les acontecen, y los trabajadores sociales que lo hacen desde sus saberes técnicos. Si tenemos en cuenta que la profesión existe a partir de un imaginario social particular, momento histórico y de una sociedad determinada; la institución educativa tomada como Institución social, ha sido ligada históricamente a la ideología del orden, de la obediencia, y la autoridad muchas veces en formas de autoritarismo. Es necesario posicionarnos en nuestras intervenciones en el área educativa como en los demás campos de intervención que **“lo social”** es de todos, que es abordable, y en este abordaje no pueden estar ausentes las miradas inter

¹⁰ Norma Corrosa; Edith López. “El Trabajo Social en el área educativa”. Desafíos y perspectivas. Ed. Espacio. 2006.

disciplinarios, como no pueden estarlo en este proceso de aprender, las políticas estatales y públicas.

Los Centros Educativos Complementarios constituyen servicios educativos específicos de la Modalidad Psicología comunitaria y Psicología Social.

Tradicionalmente la palabra educación procede del latín educare, que significa “criar”, “nutrir” o “alimentar” y de “eduxere”, que equivale a “sacar”, “llevar” o “conducir” desde dentro hacia fuera; a diferencia de el ideario que fundamenta la acción educativa de los CEC, el cual incluye la apertura de espacios pedagógicos de comunidad donde los niños/as y jóvenes logren expandir los conocimientos, saberes socialmente productivos, experiencias y vivencias que han logrado construir en los espacios familiares, escolares y comunitarios y a través de los diversos canales de integración a la cultura.

EL ESCENARIO ACTUAL DE LA INTERVENCION EN TRABAJO SOCIAL

El trabajo Social va cimentando desde sus prácticas, nuevas formas de conocimiento más integradas y complejas en tanto se complejizan las sociedades actuales; el quehacer profesional se expresa en lo micro social, pero debe extender su conocimiento y compromiso en lo macro social.

Dicha intervención social toma la dirección dirigida al conocimiento con la pretensión de atenuar y/o revertir el padecimiento de quien consulta, en función de la recuperación de sus lazos sociales.

Desde esta perspectiva el trabajo social se funda como una disciplina caracterizada por su intervención junto al/los asistidos en su cotidianidad y en segundo lugar a la construcción de conocimiento a través de la investigación.

En definitiva, lo que el Trabajo Social ha desarrollado con gran profundidad en los últimos años se ubica en tres esferas: la palabra, la mirada y la escucha, de ahí se construye una nueva forma de intervención relacionada con la nueva cuestión social.

Nuestra intervención implica, por un lado generar estrategias de recuperación de aquello que la crisis fragmentó o dejó en el olvido. Pero también es un espacio de interlocución entre Estado y Sociedad.

La intervención aparece como el lugar de formulación de nuevas preguntas, básicamente como espacio de creación de la agenda pública, como lugar que “hace ver”, que genera instancias de interpelación¹¹.

EL TRABAJO SOCIAL FAMILIAR

“El Trabajo Social Familiar es una forma de trabajo social que entiende, como unidad de trabajo a la familia y sus relaciones familiares, considerando el contexto en el cual ella está inserta. A través de este se pretende atender los problemas psicosociales que afectan al grupo familiar, generando un proceso de relación de ayuda, que busca potenciar y activar, tanto los recursos de las propias personas, los de la familia y las redes sociales”¹².

Tomando a Elizabeth Jelin, quien concibe a la familia ; como “la institución social ligada a la sexualidad y la procreación, que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a las necesidades de sus miembros, constituyendo un espacio de convivencia cotidiana, el hogar, con una economía compartida y una domesticidad colectiva”¹³.

El concepto anteriormente definido de familia está en crisis o por lo menos en permanente debate, porque los tres ejes centrales: sexualidad-procreación- convivencia, han ido variando significativamente como producto de las condiciones concretas y de la significación que para los sujetos adquieren las relaciones familiares en las actuales condiciones.

Actualmente podemos hablar de familia como organización social básica en la reproducción de la vida en sus aspectos biológicos,

¹¹ Dr. Alfredo Carballeda, El trabajo Social, desde una mirada histórica centrada en la intervención. Ed. Espacio. 2006

¹² Donoso, M P y Saldías. Modelos de intervención para el trabajo Social familiar. (1998 P. 155). Univ. Católica Blas Cañas. Santiago de Chile. 1999

¹³ Wainerman, Catalina y Geldstein Rosa; “Viviendo en Familia: ayer y hoy”. UNICEF/Losada; Buenos Aires; 1994

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 esperadas socialmente y una historia singular de la propia organización, donde confluyen lo esperado socialmente, lo deseado por la familia y lo posible en el interjuego texto - contexto. Hoy la familia adquiere diferentes formas:

- Matrifocalidad, madres solas con hijos a cargo, donde la mujer regula el ingreso del sexo masculino según el aporte que el hombre haga a la economía doméstica.

- Familias ensambladas o reconstituidas, formadas por hombres y mujeres que vienen de una experiencia de constitución familiar anterior donde en general conviven los hijos de un miembro de la pareja con los hijos del otro miembro a lo que se agrega los hijos que puedan tener los nuevos cónyuges.

- Familias donde un miembro de la pareja no convive pero continúa formando parte y teniendo relaciones permanentes con el grupo familiar.

- Hombres solos con hijos a cargo.

- Parejas sin hijos: compuesta por dos miembros.

- Unipersonal: compuesta por una persona que decide vivir sola.

- Otros tipos de familia: de hermanos, de homosexuales, de inquilinatos, etc.

Existen diferentes situaciones que influyen como: disminución en general del número de miembros, postergación de la edad para casarse, desocupación significativa y creciente en hombres, mayor incorporación de la mujer al mundo social y del trabajo.

La familia es la unión de personas que comparten un proceso vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia ha dicho grupo, existe un compromiso formal entre los miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. Cada familia es también

vehiculadora de normas, valores y sistemas sociales de representación, desde donde construye su mundo, sus modos de interacción, que le dan sentido y un modo de entender las funciones y roles vinculados a: la sexualidad, la reproducción, la socialización, el cuidado de sus miembros en relación a necesidades socio- culturales - materiales de: trabajo, alimentación, salud, educación, vestido, vivienda, seguridad y necesidades intangibles como afecto, participación, creación, aprendizaje, entre otros.

El ciclo de vida familiar trata de incorporar una mirada dinámica apuntando a determinar las principales etapas que atraviesa la familia, ya que cada una se traduce en diferentes configuraciones familiares: tamaño el hogar, composición, hechos y conflictos intrafamiliares, niveles de ingresos, composición del consumo familiar, distribución de roles intrafamiliares, demanda de servicios sociales básicos, entre otros. El ciclo de vida familiar, por la cual atraviesa una familia, en general nuclear es:

- Etapa de formación: matrimonio hasta el primer hijo.
- Expansión: del primer al último nacimiento.
- Expansión completa: último nacimiento y partida del primer hijo.
- Reducción: primera partida de un hijo hasta la última.
- Reducción completa: nido vacío, desde la primera partida de un hijo hasta el primer deceso de un cónyuge.
- Disolución: desde el primer deceso del otro cónyuge.

Por último debemos mencionar las estrategias familiares de vida, son aquellos comportamientos de los agentes sociales que se relacionan con la constitución y mantenimiento de unidades familiares en el seno de las cuales pueden asegurar su reproducción biológica, preservar la vida y desarrollar todas aquellas prácticas económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia de la unidad y de cada uno de sus miembros. Podemos hablar de comportamientos referidos a: constitución de la unidad familiar, procreación, preservación de la vida, socialización y aprendizaje, ciclo de vida familiar, obtención y asignación de los recursos

de subsistencia, migraciones laborales, localización residencial, cooperación extra familiar.

Por lo tanto, “el todo familiar se debe entender como constituido en un proceso social, histórico, particular y como producto de múltiples relaciones de lo real y que puede ser entendido en un ínter juego entre el texto (familia), el contexto (medio social) y en un vínculo pasado-presente-futuro donde opera la relación entre lo material y lo simbólico, entre el medio social y el mundo familiar y social internalizado”.¹⁴

EL CASO SOCIAL- FAMILIAR DESDE UNA ORIENTACIÓN PSICOSOCIAL

El Trabajo Social se basa en determinadas premisas que no pueden ser probadas, pero sin las cuales sus métodos y fines carecerían de significado. La ética que se deriva de éstas premisas, conduce a dos ideas fundamentales que colocan al Trabajo Social entre las profesiones humanísticas. La primera es que el acontecimiento humano está constituido por una persona y una situación, o sea, una realidad subjetiva y una realidad objetiva, que tienen entre sí una interacción constante. La segunda, que el método característico del Trabajo Social a fin de alcanzar sus metas, incorpora en sus procesos tanto el conocimiento científico como los valores sociales.

El Caso Social es un “acontecimiento vivo” que siempre incluye factores económicos, físicos, mentales, emocionales y sociales. Se compone de factores internos y externos, relativos al medio ambiente. Se estudia a los individuos en todo lo que se relaciona con sus experiencias sociales, así como sus sentimientos sobre estas experiencias. De esta manera, cuando se piensa en un caso social debe siempre considerarse

¹⁴ De Jong, Eloisa: “La Familia en los albores del nuevo milenio”. Ed. Espacio; Buenos Aires; 2001.

en términos de factores interactuantes y el significado que ésta realidad tiene para quien la experimenta.

Es difícil apreciar una situación social externa sin asumir la responsabilidad adicional de entender algo de la vida interna del solicitante. Cualquier relación verdaderamente útil debe ser individualizada.

Los Trabajadores Sociales describen los casos que se dan para identificarse con el asistido en esta forma: aceptándolo como persona humana íntegramente considerada, analizando y definiendo la situación y tratando de deducir o averiguar qué clase de ayuda podría serle más útil para sacar el mejor partido de sí mismo y de sus propios recursos. Se sirven para ello de los términos de “estudio” o “investigación”, “diagnóstico y valoración”, “servicio o tratamiento”.

“En la realidad los distintos aspectos se van entrelazando y un proceso va paralelo al otro. Los pasos se distinguen bien, el proceso de Trabajo de Casos se va desarrollando en un solo movimiento de conjunto. Los procesos deben articularse en etapas o períodos ordenados de procedimientos, de otra manera el caso puede prolongarse indefinidamente”¹⁵.

La definición de caso- social- individual desde el enfoque psico-social, se refiere a la atención de la demanda que presenta una persona en una situación concreta y a la que se le responde en consideración a su dimensión psico-social, incluyendo la historia, las pautas culturales y valoraciones (propias y de su contexto).

El proceso psico- social hace referencia a la interacción de factores internos, por ejemplo: los sentimientos sobre el problema o la situación, y factores externos, equivalentes a las experiencias sociales.

El objetivo psico- social se alcanza por:

- Cambiar o mejorar la situación de la persona.

¹⁵ Hamilton, Gordon. “Teoría y practica del Trabajo Social en caso” Ed. La Prensa médica mexicana. S.A.1960.

- Ayudar a cambiar sus actitudes o comportamientos dentro de la situación social.

- Combinando estas dos formas de asistencia.

El proceso metodológico se distingue por acceder al conocimiento de la realidad. Operativamente el proceso de conocimiento es de intervención- transformación. Los dos autores que sistematizaron la teoría y práctica del Servicio Social de Casos Individual- familiar fueron Perlman y Hamilton, quienes toman como base el método único científico, que propone la existencia de diferentes etapas básicas del proceso: Fase inicial, Fase de diagnóstico, Fase de tratamiento, Fase del fin del tratamiento.

LA PERSONA

Reconocemos a la comunicación racional, como la principal forma de establecer el vínculo entre trabajador social y asistido, acorde con esta perspectiva adherimos a los aportes de Osvaldo San Giacomo¹⁶ -en lo referente a la modalidad de conocer y comprender el objeto de estudio de trabajo social: los sujetos de la situación específica. El autor nos plantea que los sujetos sobre los que dirigimos nuestra atención profesional deben reconocerse como necesarios para el conocimiento objetivo de la realidad. Son personas cuyas acciones fueron realizadas de acuerdo a su naturaleza y carácter de seres capaces de elaborar y ejercer su pensamiento. Personas que están en una situación peculiar en cuanto a una disminución o pérdida de objetividad en sus conceptualizaciones respecto de los actos que realiza, por lo que puede necesitar de la atención profesional de un TS a fin de recuperar, mediante un proceso reflexivo para la atención de sus necesidades, los niveles de objetividad en las acciones que realiza.

La persona es un todo, que opera como una entidad física, psíquica y social. Es un producto en proceso de su modo de ser, de su ambiente

¹⁶ San Giacomo, Osvaldo. "Construcción del objeto y comunicación racional", en Trabajo Social profesional: El método de la comunicación racional. Ed: Humanitas. Mar del Plata. 1996.

físico y social, de sus experiencias pasadas, de sus percepciones y reacciones presentes y de sus aspiraciones futuras.

El Trabajador Social no necesita conocer todas las dimensiones y aspectos dinámicos de la persona, sino que la naturaleza del problema y otros factores determinaran cuales son necesarios.

El Trabajador Social debe tener presente que la persona aportará, al momento de la entrevista sus afiliaciones de grupo de referencia, sus afiliaciones de grupo primario y su historia bio-psico-social con sus fuentes actuales, características personales que según Kadushin¹⁷ corresponderían a los antecedentes propios del entrevistado. Implementar el programa social de la institución de manera democrática, requiere revisar y actualizar de manera continua los motivos más importantes de nuestra profesión, enunciados por Mary Richmond¹⁸, estos son:- la valoración de lo diferente como diferente en relación al hombre (individualidad) y la jerarquización de lo común en él (socialidad). Los mismos permiten igualar las posibilidades de todas las personas con una acción inteligente en conjunto, que trata los casos diferentes de manera diferente.

EL AMBIENTE EN LA PERSPECTIVA DE REDES

El hombre sólo puede llegar a ser persona y desarrollarse como tal, al insertarse en un ambiente donde se interrelaciona permanentemente con otros hombres. Entendiendo esto, podemos afirmar que las personas se dan en relación, ello nos habla de movimiento, modos diferentes de dar y obtener sostén; y de satisfacer deseos y necesidades. Por ende situaciones nuevas surgen a cada momento que deben ser cuestionadas, analizadas, interpretadas, evaluadas, para complejizar la intervención profesional. Entre estas situaciones se destacan las llamadas redes.

¹⁷ Kadushin, Alfred. La entrevista en el Trabajo Social. Ed: Extemporáneos. México. 1983.

¹⁸ Richmond, Mary. Caso Social Individual. Ed: Humanitas. Buenos Aires. 1962.

Las redes emergen frente a los trabajadores sociales como un recurso con múltiples posibilidades, la tarea del profesional consiste en descubrir en ellas las relaciones que mas convienen a la persona y procurárselas. A la hora de comprender su significado resultan de indiscutida utilidad, los aportes teóricos de la Licenciada Beatriz Castellanos¹⁹ la perspectiva de redes en la intervención profesional debe ser incorporada a nuestra “caja de herramientas”, como un elemento de vital importancia que evita el aislamiento de la persona, considerada esta como un ser social.

La autora delimita y define los elementos, que guían la construcción del campo hipotético de las intervenciones en red, estas son:

- La noción de redes sociales y la distinción entre redes primarias y redes secundarias.
- La interface constitutiva de las redes naturales.
- Los atributos estructurales, funcionales y vinculares, que las distinguen.
- La dinámica de la red: el discurso colectivo y el sostén social.

Entendemos a las **redes sociales** como entidades relacionales complejas de carácter colectivo, en las que podemos distinguir propiedades interactivas, estructurales y funcionales que les son propias. Tienen por finalidad la satisfacción de las necesidades de sus miembros (afectivas, informativas y materiales) y la transmisión de la cultura y valores que les son propias. Se pueden distinguir dentro de las redes sociales dos grupos: las redes sociales primarias y las redes sociales secundarias.

Las **redes sociales primarias** son conjuntos de personas que se conocen entre sí, unidas por vínculos de familia, amistad, vecindad, trabajo, estudio y ocio. Configuran una totalidad en la que sus miembros están unidos por relaciones de naturaleza afectiva (positiva o negativa) más que por su carácter funcional, son portadoras de una cultura, que es producto de intercambios entre redes diversas y del contexto macrosocial.

¹⁹ Grupo EIEM, Redes sociales naturales, un modelo de trabajo para el servicio social. Ed: Humanitas. Mar del Plata. 1997.

Las **redes sociales secundarias** (formales) son conjuntos sociales instituidos normativamente, estructurados en forma precisa para desarrollar una serie de misiones y funciones específicas (escuela, empresa, comercio, hospital, juzgado) que se le reconocen socialmente como propias. Quienes las integran cumplen roles predeterminados y los intercambios que en ellas se concretan están fundados en el derecho o en el dinero.

Frente a casos de retracción del Estado de Bienestar, se buscan respuestas basadas en objetivos ante todo funcionales y de sentido (no de utilidad), y han comenzado a adquirir estructuras organizativas estables, que permiten incluirlas en la categoría de redes secundarias (informales); se estructuran en base al sentido solidario de quienes los integran y aseguran siempre, junto a la satisfacción material o de servicios, la satisfacción de necesidades psicosociales, tales como la seguridad, el afecto, la aceptación, la participación, etc.

El espacio concreto al que denominamos vida cotidiana, nos muestra una interacción y un pasaje constante de las personas a través de los dos tipos de redes, constituyendo un entramado de personas en relación a una configuración tal, que implica necesariamente a ambos tipos de redes. Se trata de un espacio de intersección al que damos el nombre de **redes naturales**, poseedora de una morfología que las distingue, la cual se hace visible a través de los **atributos estructurales, funcionales y vinculares**.

El primero de los **atributos estructurales**, está referido al número de miembros que integran una red y nos permiten identificarlas según su tamaño, en pequeñas (hasta diez miembros), medianas (hasta treinta miembros) y amplias (más de treinta miembros). La densidad, segundo atributo estructural, establece la cantidad de vínculos que se dan entre sí los miembros de la red, dentro de cada sector y entre sectores. Otro de los aspectos observables es la composición, que refiere al número de sectores diferenciados que integran una red (familia, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etc.). Con relación a estos sectores podemos analizar a su vez la distribución de los miembros en cada uno de ellos y la dispersión, referida a la ubicación geográfica de los miembros

correspondientes a cada sector. Por último el análisis de los integrantes sectoriales nos permite establecer la homogeneidad o heterogeneidad de la red, en la medida que sus miembros pertenezcan o no al mismo sexo, edad, cultura, nivel socioeconómico, etc.

Los **atributos funcionales**, están referidos al tipo de intercambios que los miembros realizan entre si, a los bienes que circulan entre ellos y que pueden ser de tres órdenes, afectivos, materiales e informativos.

Los **atributos vinculares** constituyen el conjunto de relaciones interpersonales que caracterizan a una red. Los vínculos que se establecen entre sus integrantes no son simétricos y equivalentes. Están caracterizados por la reciprocidad que puede ser mediata o inmediata.

La **dinámica de la red** está constituida por la serie de movimientos relacionales observables en el interior de las mismas como por los vínculos que esta establece con otras redes. Como resultado de esta dinámica propia, la red produce dos efectos fundamentales:

- El **discurso colectivo**, es un conjunto complejo de normas, reglas y límites, valores, creencias y actitudes y modos peculiares de comunicación, que configuran la cultura que le es propia a cada red.
- El **sostén social**, es decir las redes naturales constituyen un espacio constructor de calidad de vida, brindando la oportunidad de acceder a bienes instrumentales o intangibles para su realización. A su vez la persona modifica las valoraciones y pautas culturales de su contexto inmediato y del marco socio-político en el que se desarrolla. Producto de la interacción de la persona, sus relaciones inmediatas y su contexto, las condiciones e insumos necesarios para el desarrollo integral de la persona como ser social.



LOS CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

Los Centros Educativos Complementarios son instituciones educativas propias de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los mismos surgen a raíz de necesidades socioeducativas de los niños, los adolescentes y los jóvenes, en el seno de las familias y las escuelas. Desde su gestación hasta la actualidad, los Centros Educativos Complementarios constituyen un claro ejemplo de trabajo mancomunado entre diferentes sectores de nuestra provincia. Asimismo sus objetivos se enmarcan en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en la Ley de Educación Provincial N° 13.688.²⁰

Centro: “Porque es un espacio educativo donde convergen los intereses, las expectativas y las culturas de la familia, la escuela y la comunidad”.

Educativo: “Porque desarrolla intencional y sistemáticamente acciones para promover la interacción, la construcción del pensamiento y la formación integral de los niños y adolescentes”.

Complementario: “Porque revaloriza y potencia los aprendizajes construidos en la familia, la escuela y la comunidad”. El carácter *complementario*, adquiere significado también como conjunto de aprendizajes que complementan, expanden, sistematizan y contextualizan saberes y conocimientos formales de cada Nivel educativo, apropiados según las particularidades de cada alumno. Asimismo integra los conocimientos formales con aquellos provenientes de la cultura familiar y local que encuentra sus raíces en las tradiciones de las comunidades.

En consecuencia, el personal de los Centros Educativos Complementarios realiza su labor educativa desde la perspectiva de

²⁰ Propuesta curricular para los Centros Educativos Complementarios/coordinado por María de las Mercedes González. La Plata, 2009.

respeto por la diversidad cultural y la originalidad de los sujetos de aprendizaje, ambos aspectos concebidos como valores humanos:

- Con una postura dialógica;
- promoviendo la inclusión y la integración educativa;
- favoreciendo el desarrollo de las capacidades y condiciones de educación tanto en contextos socialmente sustentables como en contextos de alta conflictividad y vulnerabilidad psicopedagógico-social;
- desarrollando propuestas innovadoras que competen al campo de la enseñanza y del aprendizaje.

De esta manera los Centros Educativos Complementarios generan condiciones institucionales que favorecen:

- En los alumnos: la integración de conocimientos y su aplicación en situaciones que vulneran el derecho a la educación; la expansión de conocimientos a partir de diferentes oportunidades de aprendizaje conceptual y práctico;

- En las familias: el empoderamiento para buscar y aplicar estrategias que facilitan el sostén de los hijos en las instituciones educativas y demás instituciones sociales.

- En la comunidad: la construcción de redes sociales que posibilitan su rol activo y la participación autogestora para la resolución de problemas que atañen a la dignidad y al bienestar de sus actores.

Por otra parte, la concepción de *educación como bien social* constituye el eje fundamental del accionar de los Centros Educativos Complementarios, puesto que mediante de estas y otras instituciones, el Estado garantiza el derecho personal y social a la educación, en procura de construir una sociedad más justa profundizando el ejercicio de la ciudadanía. En tal sentido, se trata de la adopción de aquellas prácticas que posibilitan recuperar las experiencias populares.

En esta línea, los Centros Educativos Complementarios desarrollan su acción pedagógica con vistas a favorecer la *inclusión socio-educativa*,

sosteniendo esta tarea a partir de conceptos estructurantes como *subjetividad, diversidad, ciudadanía y comunidad*.

El fundamento del trabajo y el accionar de estas instituciones no se subsumen a las categorías de *pobreza, conflicto o crisis social*; sino que se las incluye junto a otras formas de la experiencia educativa.

Por lo tanto, se conciben los Centros Educativos Complementarios como instituciones donde la educación se convierte en experiencia. Se trata de trabajar desde una *pedagogía de oportunidades*, en el sentido de desarrollar en los niños y en los jóvenes sentimientos de confianza en sí mismos, ayudándoles a descubrir sus fortalezas y apreciar el resultado de sus esfuerzos, ideas e iniciativas.

El enfoque de las propuestas pedagógicas para los Centros Educativos Complementarios –enfoque que en muchos casos se encuentra anclado en las prácticas que vienen desarrollando estas instituciones– concibe a lo comunitario en términos de *comunidad de aprendizaje (aula), comunidad escolar (institución) y comunidad familiar /barrial/ interinstitucional/ entorno*.

Por otra parte, la labor institucional de los Centros Educativos Complementarios busca expandir y complementar los conocimientos adquiridos mediante la enseñanza escolar sistemática, la cultura familiar y las experiencias comunitarias de base. Dichos saberes se integran como herramientas valiosas y necesarias en la problematización de la realidad, en su análisis y comprensión, a fin de elaborar cooperativamente proyectos creativos que tienden a la transformación proactiva del entorno y al empoderamiento de los alumnos, como sujetos plenos de derecho. Se trata de sujetos con derecho a la educación, a la participación social, a constituirse en protagonistas de sus propios cambios modificando condiciones desfavorables mediante experiencias innovadoras de aprendizaje.

Queda definida así esta labor educativa compleja que remite a la interacción y al intercambio entre los Centros Educativos Complementarios –pertenecientes al sistema público de enseñanza en la

Provincia de Buenos Aires– y el campo socio-educativo. Este último se encuentra constituido por “múltiples espacios y prácticas a través de las cuales las personas vivencian procesos formativos y construyen subjetividades, entre los que pueden mencionarse, además de las instituciones educativas, las organizaciones de la comunidad, los grupos de amigos, de trabajo, los clubes, los cybers, las diferentes configuraciones familiares y los medios de comunicación”²¹.

²¹ Propuesta curricular para los Centros Educativos Complementarios/coordinado por María de las Mercedes González. La Plata, 2009.

PROPÓSITOS DE LOS C.E.C.

Son propósitos de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social respecto de la labor educativa de los Centros Educativos Complementarios:

- Desarrollar prácticas que se correspondan con el reconocimiento y con la exigibilidad de los Derechos del Niño y del Adolescente, entendidos éstos como sujetos plenos de derecho.
- Posibilitar la adquisición de estrategias socio-cognitivas que favorezcan la autonomía de alumnos en su desempeño escolar, familiar y comunitario complementando la misión de la escuela.
- Favorecer en los niños y jóvenes formas de vinculaciones sociales alternativas y/o complementarias de las familiares-comunitarias.
- Construir una cultura institucional integrada e integradora de las diversas culturas en un marco de justicia social y de bienestar educativo.
- Generar contextos institucionales facilitadores del proceso de constitución de la subjetividad de los alumnos, promoviendo habilidades para la participación ciudadana.
- Proporcionar conocimientos, estrategias y herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, profundizando la comprensión de la realidad y el accionar en la sociedad como miembros proactivos de la misma.

Hacia la concreción de estos propósitos, la Institución confecciona el Proyecto Educativo Institucional, asumiendo que en él está implícito el “*Currículum Formal* el cual concibe a la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje en su estructuración metodológica en cuanto a fines, recursos, técnicas y condiciones contextuales académicas y administrativas. Así mismo también se lo considera como todo aquello que da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas teóricos-prácticas.”

Existe por otra parte un “*Currículo Real* (o vivido) que es la puesta en práctica del currículo formal y trata del medio por el cual se resuelve la disyuntiva o la manera como se enfrenta y confronta el desarrollo de los objetivos de la asignatura que se presume tiene el respaldo y la solidez de la institución educativa, con el objeto de que los estudiantes aprendan, incluyendo lo que debe hacerse para implementar dichos propósitos. Con este instrumento es posible tener diferentes puntos de vista, concepciones, manera de ser, circunstancias personales de docentes y estudiantes, asumiendo responsabilidades compartidas, a fin de integrar todo ello en el marco de la sinergia y retroalimentación que produce el proceso pedagógico: formar personas.”

Así mismo dentro de las instituciones educativas puede darse o no, la existencia de un *Currículum Oculto* “todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico, se contrapone a la noción de currículo formal, en razón a que no está contemplado en los planes de estudios ni en la normativa importante del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que sin embargo, pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes”.

El Currículum Oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas, que la institución tiene la capacidad de brindar en la medida que el colectivo docente tenga una noción clara y, sobre todo una ideología común ya que trata de formar estudiantes en correspondencia con el ejemplo.²²

²² Arnaz A, José. “La planeación curricular”. Edición Trillas. 1989.

EL EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

De acuerdo con lo establecido por la Planta Orgánico Funcional, el Equipo de Orientación Escolar del Centro Educativo Complementario está conformado por el Orientador Educacional, el Orientador Social, el Orientador en Fonoaudiología, el Orientador en Aprendizaje y el Orientador Médico.

Asimismo, a partir de las problemáticas propias de los servicios y atendiendo a la condición del Centro Educativo Complementario como institución de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, los Inspectores de Enseñanza de la Modalidad pueden reubicar al personal perteneciente a los Equipos de Distrito en caso de no contar la institución con el Equipo de Orientación Escolar completo.

A partir de sus saberes profesionales los miembros de los Equipos de Orientación Escolar en los Centros Educativos Complementarios, analizan desde distintas perspectivas las situaciones que se plantean, aportan miradas diferentes y proporcionan fundamentos teóricos y prácticos para afianzar el trabajo conjunto en tanto equipo técnico docente integrado a la comunidad educativa.

El Equipo de Orientación Escolar participa activamente en la generación de condiciones y de oportunidades educativas destinadas a los sectores socioeconómicos más desfavorecidos. A tal fin elabora propuestas pedagógicas a partir de los ejes temáticos identificados en el análisis institucional y considerando las demandas provenientes del campo socio-educativo. Este Equipo orienta a la comunidad docente respecto de la pertinencia y la legitimidad de las mencionadas acciones educativas.

El rol del Equipo Orientador Escolar es considerado como una operación pedagógica respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de las infancias y las juventudes en situación de aprendizaje.

El carácter de “orientador” que asume el rol de cada miembro del Equipo parte de un enfoque *integrador* basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social. El mencionado enfoque supone que el Equipo de Orientación Escolar:

- elabora estrategias para garantizar el ingreso, inclusión, integración social, permanencia y terminalidad escolar de niños y jóvenes mediante el trabajo en red, es decir, junto a otras instancias formales del sistema educativo, las familias y organismos de la comunidad;

- propicia condiciones para el aprendizaje, ofrece información y propone experiencias facilitadoras del mismo, en forma conjunta con el Equipo Orientador de las instituciones escolares a las que asisten los niños y jóvenes. De esta manera favorece el desarrollo de su potencial cognitivo y psicosocial a partir de contenidos educativos significativos y vincula el conocimiento con la realidad socio-cultural de los alumnos.

A partir de los acuerdos alcanzados, tanto la escuela como el Centro Educativo Complementario se constituyen en espacios integrados de desarrollo pedagógico;

- desempeña un rol articulador de los acuerdos pedagógicos entre el Centro Educativo Complementario y las instituciones educativas de los distintos Niveles y Modalidades, así como también con otras instituciones existentes en la comunidad;

- aborda las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar mediante intervenciones en red destinadas a promover el esfuerzo de los miembros de las comunidades educativas, las familias y los diferentes actores sociales implicados, en el sostén de la escolaridad de cada alumno;

- participa con la comunidad educativa en la construcción de espacios pedagógicos que recuperan las prácticas y los saberes propios de las infancias y las juventudes, enlazándolos con el legado de las generaciones mayores y recreándolos desde una perspectiva democrática, crítica y no solo reproductora del capital cultural, social y político heredado.

Atendiendo a estos propósitos el Equipo Orientador Escolar diseña estrategias para:

- explorar y analizar el estado de situación socio-educativa institucional, considerando la trayectoria educativa grupal e individual, favorecer la comunicación con los restantes actores institucionales, orientar a los docentes en la selección y creación de estrategias institucionales, pedagógicas y didácticas;

- estimular y expandir las prácticas del lenguaje para los alumnos, en forma conjunta con los docentes a cargo de grupo;

- en caso de ser necesario, elaborar propuestas que faciliten la construcción y/o el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicacionales;

- participar en proyectos áulicos, institucionales, interinstitucionales y comunitarios, en propuestas que atañen a la expansión de los aprendizajes integrales de alumnos, en los aspectos intelectuales, socio-afectivos y de atención de su salud;

- institucionalizar la articulación con los Equipos de Orientación Escolar de las distintas escuelas de origen de los alumnos y sistematizar sus intervenciones.

EDUCACIÓN EN LA POSMODERNIDAD:

TRABAJO SOCIAL Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN:

La palabra Posmodernidad es el término que se utiliza para designar a la amplia gama de movimientos, culturales, artísticos, filosóficos y literarios que surgieron en el siglo pasado, más precisamente entre las décadas del cincuenta y setenta. La novedad que nos trae este llamado movimiento de la posmodernidad es la reestructuración desde la raíz de todas aquellas formas tradicionales que imperaban en todos aquellos focos mencionados.

La educación actual en la cultura globalizada e influida por estos movimientos posmodernos antes mencionados, parece estar en crisis

(entendiendo a ésta como cambio) de ahí que se hace menester la necesidad de analizar dos constructos: educación y postmodernidad, vinculados al orden discursivo que les otorga entidad sociolingüística. Las escuelas son un síntoma del aparente malestar de la modernidad, porque en condiciones de cambio como las actuales siendo la escuela por excelencia una institución moderna y los alumnos individuos de una sociedad de condiciones postmodernas, la contradicción y falta de correspondencia y ajuste se evidencian a través de la educación tradicional, aumentando la brecha que los separa. Dicho análisis plantea la necesidad de repensar las funciones de la educación en una cultura global y postmoderna como la contemporánea.

En la actualidad vivimos tiempos de cambios conflictivo a múltiple niveles que afectan a diversos ordenes (académico, social, económico, cultural, etc.).

La escuela es una construcción social como el alumno una invención (en los términos expresados por Gimeno Sacristán: 2003); ambos pertenecen a la modernidad, tal lo explicado en capítulos precedentes si bien este último se manifiesta acorde a la cultura posmoderna en la que está inmerso. A partir de este enunciado se intentara ver si las prácticas y discursos se aggiornan a las necesidades del niño contemporáneo dentro de la institución analizada, ya que en términos del autor mencionado, se estima que a pesar de reformas educativas necesarias actúan como simples lavados de caras y en las cuales la escuela sigue siendo una institución social inmersa en unas particulares condiciones que la definen y sobre los que proyecta su poder de acción.

Muchos de sus elementos constitutivos que con el tiempo han reformulado su idiosincrasia permanecen invariables aun cuando las coordenadas sociales y aquellas que parecen definir la condición postmoderna actual (a modo de lo expresado por Lyota, 1989) están significativamente distanciadas.

La escuela como institución con resabios homogeneizante choca frontalmente con la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros. Así,

el poder socializador de la escuela radica en que determina cuales son las metas sociales a modo de fines instrumentales más convenientes para la tradición y el orden establecido.

Los tradicionales cimientos sobre los que se edificaron las escuelas (verdad, razón, conocimiento, esfuerzo, disciplina, preparación para la vida e incursión socio-profesional, etc.) se tambalean.

A raíz de la prolongación de la escolaridad obligatoria, la enseñanza se ejerce durante periodos cada vez más dilatados y en espacios más tecnificados, diversificándose los roles del profesorado²³. Sin embargo, los escenarios de la educación tienden a empobrecerse a nivel funcional y a volverse más conflictivos a nivel humano (Trianes, 2000; Trianes y Muñoz, 2007), de ahí la necesidad de abogar por una “convivencia sin violencia”, de acuerdo a lo expresado por Rodríguez y Ovejero (2005).

Siguiendo esta línea de pensamiento tal vez lo que deberíamos pensar es en la reformulación de una nueva pedagogía, no con la concepción del fin de la infancia, sino capitalizando las nuevas coordenadas sociales donde está inmerso el niño. Como fue explicitado en el capítulo precedente la infancia es una construcción social, el alumno una invención y entre ambos esta la escuela; en términos Foucaultiano una institución de secuestro, de ahí la necesidad imprescindible de analizar el surgimiento de los Centros Educativos Complementarios como una institución posmoderna, donde convergen la escuela de base del niño, la familia y la comunidad; para conocer, develar y analizar el rol del Trabajador Social y mediante que practicas y que discursos pone en marcha moduladores de subjetividad dentro de la institución presentada (C.E.C nº 801), como parte activa de la red de agentes socializadores.

Discurso - acción y poder - verdad se articulan de un modo singular conformando una realidad discursiva real, pues la idea ingenua de que el lenguaje es un instrumento que mediatiza, pero que no crea, ha de verse reemplazada por la asunción constatable de su poder – saber y su

²³ Narodowski Mariano. “Infancia y Poder”. La conformación de la pedagogía moderna. Aique Educación. 2008.

régimen de verdad, en terminología foucaultiana. Se propone así la descentralización del sujeto y la demandada emergencia del sujeto crítico. Tomando las palabras de Alvarez-Uria (1995 p.95): repensar la escuela en el marco de la modernidad puede ayudarnos a encarar el futuro con mayor lucidez. En todo caso la apuesta por el cambio social y el cambio escolar en una perspectiva de democracia radical nos obliga también a cuestionarnos a nosotros mismos, a desasirnos a construir, en fin una ética individual y social que promueva una cultura alternativa de la solidaridad.

En la pedagogía postmoderna se construyen nuevas corrientes de pensamiento como “*Escuela en y para la diversidad*” utilizada actualmente en la Formación Docente de la provincia de Buenos Aires²⁴.

ESCUELA EN Y PARA LA DIVERSIDAD

En este apartado se enunciarán las ideas fundamentales acerca de la concepción sobre una escuela **en** y para **la** diversidad. La preposición **en** remite a la complejidad del actual contexto sociocultural y económico - político; la preposición **para**, a la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela, entendida como la institución educativa de carácter obligatorio. Nos referimos con esto a la necesidad de que la escuela se haga cargo de la diversidad de la población que “obligatoriamente” tiene que atender.²⁵ Desde esta corriente se opta por la expresión **en** y **para** la diversidad en lugar de la corrientemente usada escuela abierta a la diversidad. Esta opción se fundamenta, por un lado en la necesidad que tienen las autoras a las que adherimos, de inaugurar una línea de pensamiento que no se cierre en una frase hecha, de carácter prescriptivo, típico del discurso tecnocrático educativo. Por otro, el uso de las preposiciones en y para pone de relieve la multidimensionalidad y la complejidad del contexto escolar actual.

²⁴ Alicia Devalle de Rendo; Viviana Vega; “Una escuela en y para la diversidad”. El entramado de la diversidad. Bs. As. Aique. 2006.

²⁵ El concepto mencionado utiliza la palabra Escuela, el mismo lo tomamos para referenciar al Centro Educativo Complementario por pertenecer a la educación formal, ya que esta dentro de la Rama de Psicología comunitaria y Pedagogía Social.

La expresión Escuela en y para la diversidad hace referencia a que la heterogeneidad no es una cualidad o una característica especial o distintiva, sino que es estructural de todo grupo humano. Por lo tanto, el avance en ese sentido es hacer explícito algo implícito. En esta línea de explicitación son buenas todas las Declaraciones de Principios Nacionales e Internacionales que en el marco de los Derechos Humanos plantean un discurso en contra de la discriminación y a favor de la diversidad y la integración de las distintas diferencias culturales, de género, de etnias, etc.

La institución educativa, como parte de esta sociedad del tercer milenio está atravesada por la violencia, la individualización, la pérdida de valores, pero también sus antónimos. La meta es entonces, generar una comunidad educativa más humana y justa, para el logro de una sociedad realmente democrática en la que haya armónica convivencia pluralista y exista una escuela integradora de las diferencias que no expulse ni excluya. Se trata de una escuela orientada por dos ideas fundamentales:

- La valoración y aceptación de todos los alumnos por lo que pueden ser y son, y
- El reconocimiento de que todos los alumnos pueden aprender.

Se hace imprescindible superar el paradigma de la simplicidad, que desconoce lo complejo de la realidad, y avanzar más a fondo sobre lo que en verdad, es el real significado de las palabras. La palabra clave en esta corriente de pensamiento es **discriminación**. En una primera significación que podría decirse positiva, la palabra *discriminar* significa “distinguir, diferenciar”.

Como operación cognitiva, discernir implica separar mentalmente, racionalmente, lo que nos está dado por la percepción. En este sentido, es un avance del intelecto, indica, entonces, un primer nivel de procesamiento intelectual.

En Psicología Evolutiva se entiende la posibilidad de discriminar, como una pauta madurativa. Contrariamente a la etapa en que el bebe humano en un principio en relación simbiótica con su madre no logra

discriminarse de ella; cuando este crece y se constituye como adulto puede (o debería poder) hacerse cargo de sí mismo y de su proyecto de vida. En psicología se dice sujeto deseante cuando la persona puede discriminar entre lo que verdaderamente desea de lo que los otros significativos (padres, familiares, etc.) desean para él. Estos deseos de los otros significativos se erigen a modo de mandatos consientes o inconscientes. En este sentido la posibilidad de discriminar es una pauta de crecimiento tanto en el campo afectivo como en el campo cognitivo.

En relación con la acepción negativa de la palabra “discriminación”, usada corrientemente aparece como sinónimo de descalificación, de separar menospreciando, de no aceptación de lo que es diferente, parece necesario recuperar la primera acepción de “discriminar” de uso positivo, la de diferenciar para dar a cada uno lo que necesita y no quedarse en la expresión simplificadora y reduccionista de:

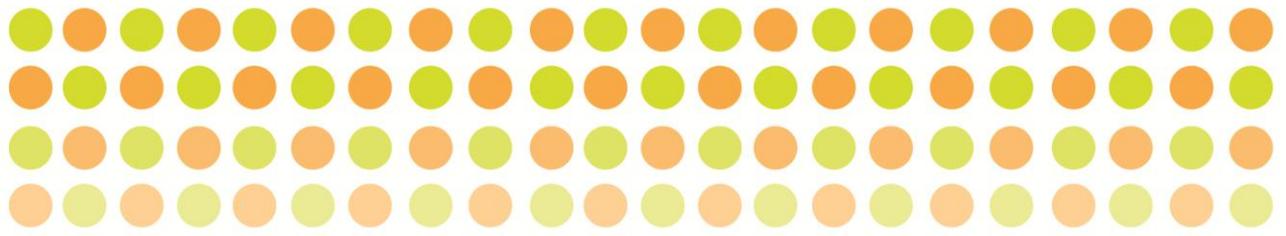
- **No** a la discriminación
- Y **Si** a la diversidad

Sino discernir para reconocer la diversidad. Y entonces, **SI** la diversidad pero también, **SI** a la discriminación para reconocer lo que es cada uno.

en la últimas décadas el hecho de la diversidad está adquiriendo una mayor relevancia, debido a la presencia en el sistema educativo ordinario de alumnos con discapacidades, extranjeros y de minorías étnicas, unido a la presencia de la silenciada población gitana escolarizada hace ya algunas décadas. A este mosaico pluricultural que caracteriza a los centros en los tiempos actuales, se le une la diversidad de intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje,... natural y circunstancial a la heterogeneidad humana y a la vida misma.

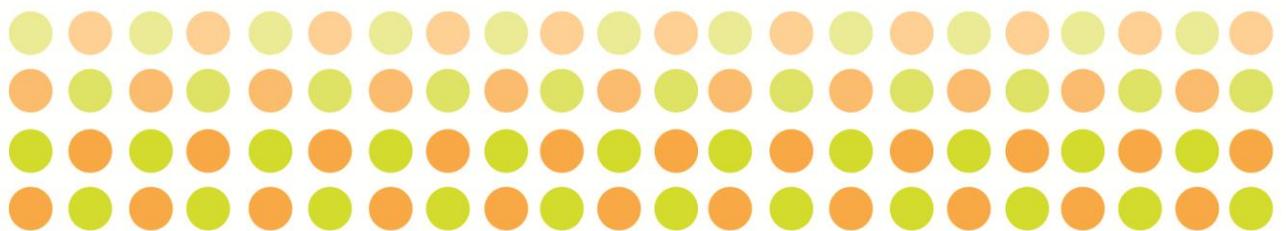
Gimeno (1999a) pone de manifiesto la normalidad implícita en la diversidad de todo ser humano, destacando: la diversidad *interindividual* que expresa los rasgos comunes que proporciona el sexo, la cultura de género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos en la etapa de la educación obligatoria, ..., y que imprime una cierta homogeneidad en los valores, pensamiento y conducta; *intergrupal*, en cuanto que cada

persona, con su propia manera de ser e idiosincrasia se desarrolla y desenvuelve en un determinado contexto social, familiar y escolar en el que, en determinados momentos, tiene que perder su propia individualidad; e *intraindividualidad* ya que nuestra forma de ser, nuestras cualidades no son estáticas, sino que cambian a lo largo de la vida, según las distintas circunstancias.



SEGUNDA PARTE

LA INSTITUCIÓN





LA INSTITUCIÓN:

DATOS DE BASE.

- **Nombre de la institución:** Centro Educativo Complementario nº 801 “Dr Gregorio Azorin”
- **Sigla:** CEC
- **Tipo de institución:** Institución pública dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- **Dirección:** Mar del Plata, Partido de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires (código postal 7600). Tierra del Fuego 3440, entre Saavedra y 1ª Junta, ubicado en el barrio urbano lindando con el complejo habitacional Centenario en el barrio Bernardino Rivadavia.
- **Teléfono:** 0223- 472-2535

ORIGEN.

“El 28 de agosto de 1966 el programa de desarrollo comunitario para el bienestar social llevado a cabo por APROME, Asociación Pro Ayuda al Menor, institución al servicio de la comunidad, fundada en 1957, cuya sede funcionaba hasta el momento en la calle Constitución 7020, inaugura su nueva sede en el barrio mataderos , cambiando a partir de ese momento su denominación a Centro educativo Complementario, con el fin de remarcar su espíritu educativo que inspiraba su acción”. Fue así que la municipalidad de General Pueyrredón, por iniciativa del Departamento Ejecutivo y con la aprobación unánime del Concejo deliberante dono la tierra donde se levanto el edificio. De esta manera queda inaugurado oficialmente el Centro de Trabajo Social como iniciativa de APROME, originándose conjuntamente el Centro Asistencial nº 1 General Pueyrredón, dependiente en ese entonces de la Dirección general de escuelas de la provincia de Buenos Aires. El mismo surgió de un acuerdo entre APROME y la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. La primera cedió en forma gratuita las instalaciones de sus centros de Trabajo Social.

Quedó debidamente aclarado que el funcionamiento de dicho centro asistencial lo era sin perjuicio de las demás actividades que debía desarrollar el Centro educativo Complementario en cumplimiento de un programa de promoción y desarrollo comunitario.

Actualmente el CEC cumple 43 aniversarios. Cabe aclarar que el inmueble es compartido con la Escuela de Formación Profesional N° 6. El 26 de octubre de 2006 la Municipalidad de General Pueyrredón a través del Honorable Concejo Deliberante bajo el nº 1777 sanciona la ordenanza en la que dona una parcela de terreno en el predio donde funciona el CEC destinada a la construcción del edificio propio.

LA MISIÓN

Como consecuencia del acuerdo celebrado comenzó a funcionar oficialmente, el primer CENTRO ASISTENCIAL del Partido de General Pueyrredón.

En aquel tiempo el edificio se hallaba ubicado en una zona sin pavimentar, por lo cual en épocas de lluvias se hacía imposible el acceso al mismo y en consecuencia disminuía la asistencia de los alumnos. La institución asistencial preocupada por esta situación, gestionó antes las autoridades municipales el mejoramiento de esa área. El centro asistencial, frente al problema económico que enfrentaban las familias trataba de brindar lo necesario para cubrir las carencias, como por ejemplo ropa adecuada al clima, sub-alimentación con un menú balanceado, higiene, ya que tenían la oportunidad de bañarse una vez por semana, este beneficio se quiso extender a los padres pero no se pudo por no contar con los recursos suficientes. Para facilitar la tarea del aprendizaje el Centro Asistencial se divide en grupos, la tarea de apoyo escolar se realiza a través de las maestras, asistentes sociales y educacionales.

Las maestras seguían el desenvolvimiento escolar, haciendo cumplir a los niños las tareas dadas por la escuela a la que asistían, reafirmando los conocimientos y técnicas que le ofrecían dificultades. La Asistente educacional era el medio de comunicación entre el Centro Asistencial y la escuela, solicitando informes a los docentes y asistentes de ellas. Las asistentes sociales analizaban los problemas familiares y personales que entorpecían la acción de la escuela. Cada grupo desarrollaba tareas específicas y acordes al nivel.

Cuarenta y tres años después se evidencia un trabajo que ha sabido superar obstáculos históricos, sociales, económicos, pudiendo transmitir que:

El **Centro Educativo Complementario nº 801** cumple con una misión pedagógica que se inscribe en el mandato social y fundacional, del que han surgido estos servicios educativos.

En todas las actividades que se realizan está presente la intencionalidad pedagógica, aunque su tarea se proyecta desde un ángulo distinto al de las Escuelas Primarias Básicas o de Educación Inicial.

Los C.E.C concretan sus objetivos educativos a través de una acción sistemática complementaria y/o compensatoria de la que ejercen las tres instituciones que poseen influencia decisiva en la formación de la personalidad social básica: *la familia, la escuela y la comunidad*.

Cabe destacar que el CEC desarrolla su acción preventiva orientando y formando a nivel familia y comunidad las acciones necesarias para que el individuo pueda participar en la transformación de su medio, promoviendo el intercambio socio-cultural; desarrollando además su acción de asistencia ayudando al niño en sus necesidades sociales, psicopedagógicas, alimentarias y recreativas.

CONTEXTO SITUACIONAL

Este C.E.C se encuentra ubicado en una zona urbana con calles asfaltadas y con líneas de transportes de pasajeros que circulan por las calles cercanas y lo unen con diferentes puntos de la ciudad; los alumnos provienen de los barrios: Bernardino Rivadavia, complejo habitacional Centenario, y de un asentamiento ubicado en el mismo, también hay niños pertenecientes al barrio Las Lilas y otro porcentaje menor del barrio Las Américas, Regional, Perito Moreno, El Gaucho, entre otros. El sector al que mayoritariamente pertenecen los niños y con el cual el C.E.C tiene mayor contacto es el complejo habitacional del barrio Centenario que fuera habilitado en 1982, es decir con posterioridad al inicio de las funciones del C.E.C.

Este barrio se encuentra limitado por las calles Chile, Alvarado, los Andes, Peña, Tierra del Fuego y Quintana, comprende 19 manzanas y la

construcción reúne 17 sectores con viviendas de tipo departamentos y dúplex, comunicados por pasillos internos. Según informaciones recibidas se estima que existen 1700 unidades funcionales, las cuales albergan aproximadamente a 10.000 habitantes suma que fluctúa debido a la movilidad interna y las condiciones de hacinamiento en que se encuentran algunos sectores.

“Es característica común entre los distintos barrios de los alumnos que asisten al C.E.C, que en muchos casos las viviendas están construidas en forma precaria y la habitan en condiciones de hacinamiento y promiscuidad”.²⁶

Frente a esta realidad y desde su creación en 1966 viene teniendo como uno de los ejes centrales de su accionar la construcción de formas de vinculación social alternativas y/o complementarias a las de las familias y la comunidad, tendientes a consolidar una cultura institucional integradora e inclusiva de la diversidad, favoreciendo la formación de estructuras autónomas de pensamiento en el marco de un estilo de vida democrático.

²⁶ Bernat, Gloria .Diagnostico social 2009

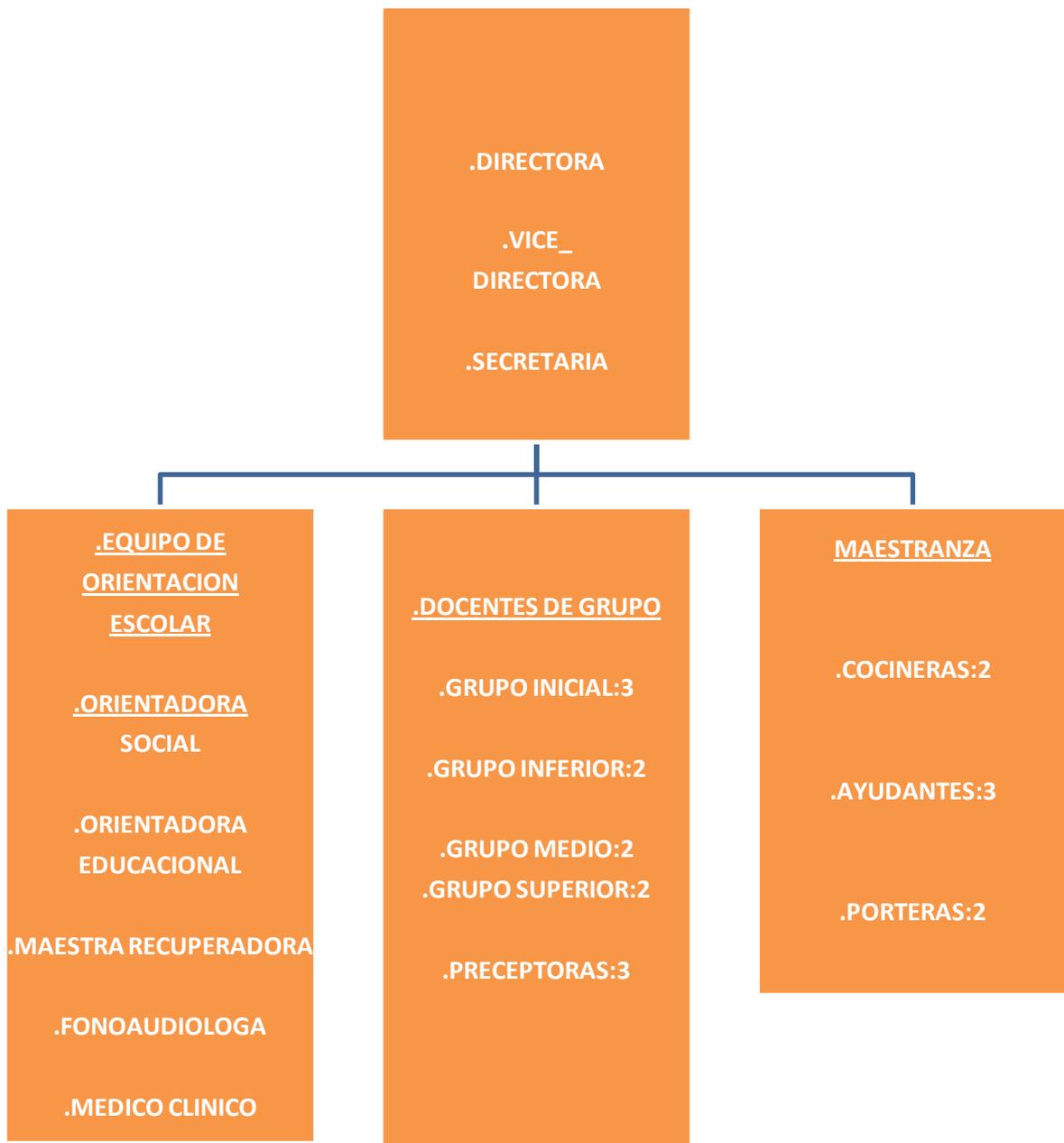
ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

El grupo directivo del CEC está conformado por:

- Directora:
- Vicedirectora:
- Secretaria:

El Equipo de Orientación Escolar está conformado por:

- Orientador Social:
- Orientador médico:
- Orientadora Educativa:
- Maestra Recuperadora: (actualmente, se denomina "Orientadora de los aprendizajes").
- Orientador fonoaudiológico:



EJES DE TRABAJO PRIORITARIOS DEL CENTRO EDUCATIVO
COMPLEMENTARIO N° 801

Los ejes de trabajo responden a la comunicación No 1 – 09 de la Dirección de la Psicología comunitaria y Pedagogía Social.

- Profundizar los procesos de elaboración del proyecto educativo que optimice las prácticas de enseñanza de acuerdo a la implementación de la propuesta curricular que se realizara en el corriente año.
- Programar propuestas pedagógicas didácticas en base a los ejes de la propuesta curricular y a los estructurantes institucionales de tiempo, espacio y agrupamientos.
- Potenciar los espacios de articulación interinstitucional e intersectorial a partir del sostén de redes preexistentes y/o la creación de nuevas.
- Programar acciones conjuntas con las escuelas primarias que atiendan al fenómeno de la sobre edad de los niños.
- Establecer una rutina de lectura de al menos dos horas semanales que involucre a todos los actores institucionales y de la comunidad.
- Comprometerse con el seguimiento de las situaciones de ausentismo que afecten el aprendizaje escolar.
- Intervenir, desde la especificidad técnico profesional en toda situación de vulneración de los derechos de niños y niñas detectada en el ámbito educativo.

DEMANDA

En relación a la matrícula el CEC cuenta con 216 alumnos, entre ambos turnos; los cuales residen la mayor parte en el barrio Bernardino Rivadavia, del complejo habitacional Centenario, y de un asentamiento ubicado en el mismo, también hay niños pertenecientes al barrio Las Lilas y otro porcentaje menor del barrio Las Américas, Regional, El Gaucho, entre otros. Los ingresos a la institución se realizan por demanda espontánea u derivación de otras instituciones.

De los 216 alumnos, 43 pertenecen a sala rosa; sala verde 42 alumnos, grupo inferior 41 alumnos, grupo medio 45 alumnos y grupo superior 45 alumnos, en todos los casos de ambos turnos. Siendo el total de niñas que concurren al CEC 113 y varones 103.

Los grupos inferior, medio y superior provienen de 17 escuelas: un alto porcentaje pertenece a la EPB Municipal n° 15, 4 y 41 provinciales; el resto proviene de la EPB 62,33,70,56,57,10,69,38, Municipal 6, Municipal 13 privada Galileo Galilei y CEFA.

En cuanto al nivel inicial, parte de la matrícula es compartida con los jardines 925, 902, 904, 917.

Los alumnos están distribuidos en dos turnos, 4 salas de nivel inicial (dos en cada turno) y 6 grupos primarios distribuidos equitativamente en ambos turnos; 8 de los 10 grupos áulicos se encuentran a cargo del personal titular, de los dos restantes uno tiene personal provisional dado que el cargo se creó el año pasado (2008), y el otro es titular.



EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR:

El EOE depende de la Dirección de Psicología Comunitaria Y Pedagogía Social, funciona dentro de C.E.C, y su denominación actual es **Equipo de Orientación Escolar**; está compuesto de manera interdisciplinaria, ya que cuenta con Orientadora Social, Fonoaudióloga, Medico Clínico, Maestra recuperadora y una Orientadora Educacional.

ROLES DESEMPEÑADOS EN EL EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR.²⁷

ORIENTADORA EDUCACIONAL (O.E)

1. Reformular y reorientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial mediante la explicitación criterios de derivación específicos de alumnos, para atención especial del O.E, a nivel individual y a nivel grupal.
2. Participación en el diseño del P.E.I y PCI de la institución, aporte para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógicos - didácticos acordes a dicha entidad a partir de:
 - Construir con el docente el sentido de las prácticas educativas.
 - Aportar para la apertura de tiempos y espacios institucionales en el proceso de gestión curricular.
 - Intervenir para el logro de acuerdos intrainstitucionales para la continuidad pedagógica grupal e individual.
 - Aportar para la adaptación curricular específica e individualizada.

²⁷ Dirección Gral. De Cultura y Educación de la Pcia de Buenos Aires. Jefatura de Región 19. Jefatura de distrito de Gral. Pueyrredon. " Perfil de incumbencias por rol de los profesionales que desempeñan en los E.O.E"(2006)

- Brindar aportes para las prácticas educativas, a la luz de la psicología del aprendizaje.
- Colaborar en la selección, secuenciación y jerarquización de contenidos, en el proceso de planificación del desarrollo curricular.
- Brindar aportes para la construcción de un campo de intervención específico de convergencia de la psicología del aprendizaje y la teoría curricular considerando: proceso intra e Inter subjetivo del sujeto pedagógico (el sujeto que aprende, el sujeto que enseña que facilita la apropiación del objeto de acuerdo a la especificidad del objeto.
- Formulación y coordinación de proyectos específicos: promoción y prevención de la salud en niños/as y adolescentes, convivencia aportes para el abordaje de problemáticas suscitadas en niños/as y adolescentes por los medios masivos de comunicación etc.
- Aporte de material bibliográfico.

MAESTRO RECUPERADOR (M.R)

1. Reformular y reorientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación de criterios de derivación específicos de alumnos. Para atención especial del M.R, a nivel individual y a nivel grupal.
2. Participación en el diseño y construcción del P.E.I y PCI de la institución, desde la aproximación a la identidad sociocultural de los alumnos, como aportes para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógicos _ didácticos acordes a dicha identidad, a partir del diagnostico.
3. Las incidencias de los diferentes contratos didácticos en las trayectorias escolares de los alumnos.
4. Las diferentes modalidades de aprendizaje construidas previamente por los alumnos.

5. Las representaciones de los alumnos acerca de que es aprender, que ir a la escuela, para que sirve ir a la escuela.

6. Criterios de derivación específicos de alumnos, para atención especial del M.R a nivel individual y a nivel grupal.

7. Participar de las reuniones institucionales por años y ciclos a los efectos de establecer la selección de contenidos, su priorización, expectativas de logros, modalidades y criterios de evaluación.

8. Asesoramiento y orientación a docentes en la planificación áulica en cuanto a selección, jerarquización y secuenciación de contenidos, selección de estrategias didácticas, selección de estrategias y criterios de evaluación, etc.

9. Formulación y coordinación de proyectos específicos en el campo de la prevención del fracaso escolar.

10. Aporte de material bibliográfico.

FONOAUDIOLOGO ORIENTADOR (F.O)

1. Reformular y reorientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación criterios de derivación específicos de alumnos. Para atención especial del F.O, a nivel individual y a nivel grupal.

2. Desarrollar en los alumnos competencias lingüísticas y comunicativas facilitadoras de la alfabetización como aporte de los procesos de gestión curricular e institucional.

3. Propiciar situaciones comunicativas desde los cuatro pilares de la lengua: hablar escuchar, leer y escribir, en distintos contextos con diferentes interlocutores y con propósitos diversos.

4. Recuperar los enunciados de origen del niño con sus significaciones y sentidos, indagando en situaciones cotidianas y reforzando la lengua materna en todas sus dimensiones.

5. Ampliar el léxico familiar para utilizar vocabularios vinculados con la ciencia el arte y la tecnología.

6. Estimular la disposición para la lectura, la escritura, el dialogo y la narración.

7. Mejorar la inteligibilidad del lenguaje.

8. Revalorizar el rol de la familia en el desarrollo del lenguaje del niño.

9. Participación en el diseño y construcción del P.E.I y PCI de la institución, desde la aproximación a la identidad sociocultural de los alumnos, como aportes para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógicos _ didácticos acordes a dicha identidad, a partir del diagnostico.

10. Brindar información a los agentes educativos (docentes, familia, etc.) sobre las etapas de desarrollo evolución del lenguaje, a los efectos de estimular a tiempo la detección temprana de eventuales alteraciones

11. .Analizar la variedad lingüística del contexto social y cultural, valorizando su función comunicativa.

12. .Caracterizar los modelos comunicativos grupales e individuales, articulando con los docentes y en particular con quienes tienen a cargo las áreas de Educación Física y Educación Artística.

13. .Participar en el diseño del Proyecto Integrado de Intervención aportando propuesta pedagógico didácticas que colaboren en la construcción de competencias lingüísticas y comunicativas como:

Intercambios orales donde sea necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir.

.Producción de textos orales y escritos, con diversos escritos en la variedad dialectal de origen, sexo, edad y estrato social del hablante, teniendo en cuenta su adecuación a las circunstancias comunicativas evaluando la necesidad o no, de realizar modificaciones en los planos, semánticos, morfosintácticas y fonológicos.

.Identificar las dificultades en la comunicación que puedan incidir en el aprendizaje, diseñando intervenciones puntuales en esos casos.

.Construir espacios para intervenciones específicas a padres y docentes.

.Registrar y sistematizar las acciones realizadas, evaluando el resultado de las intervenciones.

.Analizar las expresiones lingüísticas y comunicativas utilizadas en los diversos medios de comunicación observando y reflexionando sobre las variedades lingüísticas como formas diferentes y no deficitarias del lenguaje.

.Aporte de material bibliografía.

ORIENTADOR SOCIAL (O.S)

1. Reformular y reorientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación de criterios de derivación específicos de alumnos para la atención especial del O.S, a nivel individual y a nivel grupal.

2. Participación en el diseño construcción del P.E.I y PCI de la institución, desde la aproximación a la identidad sociocultural de los alumnos , como aporte para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógicos _ didácticos acordes a dicha identidad, a partir de:

.Identificar y explicitar la historia de la comunidad y de la institución.

.Identificar los usos, valores, costumbres, creencias, ritos culturales, situaciones de riesgo, inserciones socioeconómicas, alternativas de supervivencia socioeconómica, etc.

.Modalidad cultural: organizaciones comunitarias, acciones e impacto de las mismas en la población escolar.

.Representaciones sociales y expectativas familiares en relación a lo que esperan de la escuela.

.Códigos culturales que permitan comprender: modalidades vinculares y estilos comunicacionales de los miembros de la comunidad. Modelos característicos que configuran a las constelaciones familiares.

. Análisis e interpretación de datos existentes en estados administrativos y confrontación con registros propios (promoción, retención, presentismo, movilidad de la matrícula): su correlación con la caracterización de la propuesta didáctica (saberes previos, conocimientos significativos, peculiaridades culturales, propuestas participativas, protagonismos de los alumnos frente a los aprendizajes, valoración del conocimientos, modos vinculares etc.)

.Formulación y coordinación de proyectos específicos: promoción y prevención de la salud en niños/as y adolescentes, O.V.O, convivencia, aportes para el abordaje de problemáticas suscitadas en niños/as y adolescentes por los medios masivos de comunicación etc.

.Elaboración y ejecución de proyectos áulicos en temas específicos que son del campo de intervención del O.S.

.Inclusión de demandas urgentes y emergentes en el desarrollo de temas transversales.

.Explicitación de aporte de variables socio comunitarias de la matrícula atendida por la escuela, relacionadas con la factibilidad de la propuesta pedagógico _ didáctica en cuanto al marco de la evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes.

.Promoción de redes intersectoriales e interinstitucionales, para la atención de necesidades diversas que hacen a la calidad de vida de los alumnos.

.Aporte de material bibliográfico

PROBLEMATICAS RELEVANTES

La atención pedagógica del E.O.E , está orientada a los alumnos de los grupos de nivel inicial y de los grupos inferior y medio, mostrando una menor demanda los alumnos de grupo superior, siendo las causas más comunes la presencia de indicadores de riesgo socio-educativo y dificultades de aprendizaje.

A nivel primario se registran alumnos con sobre edad debido a repitencias y vulnerabilidad educativa. Teniendo en cuenta la presencia de indicadores de riesgo socio-educativo en el análisis de las trayectorias escolares de los alumnos que atiende el C.E.C, es posible observar que la mayor concentración es de vulnerabilidad educativa y social.

En el nivel inicial se encuentran muy pocos niños que no concurren a la sala de 5 años obligatoria por decisión familiar, concurriendo solamente al CEC , en algunos de los niños se observa bajo nivel de comunicación e hipo-estimulación del lenguaje que interfiere con el aprendizaje.

El diagnostico realizado desde el E.O.E y el que llevo a cabo la O.S refleja que este año hay menor demanda para el turno mañana del grupo inicial porque comenzó a funcionar el jardín 934 dentro de la zona de influencia del C.E.C y el resto de los jardines también disponen de vacantes para el turno mañana lo cual hace que la matricula de inicial en el turno de la mañana sea más reducida.

Otro aspecto relevante de este diagnostico y a partir de la lectura de diagnósticos de años anteriores; se puede observar que si bien existen problemáticas socio-económicas y ambientales que favorecen la presencia de patologías de tipo dermatológica: pediculosis y micosis, en todos los casos es relevante destacar que la demanda de tratamiento de todos estos ha bajado considerablemente, lo que se evalúa como positivo el trabajo de prevención de la salud en la institución.

También se han presentado demandas espontáneas por parte de familiares, como por ejemplo referidas a problemáticas tales como, alcoholismo, violencia intrafamiliar, dificultad para marcar límites, entre

otras, articulando en algunos casos con los CEPEDEN Centro y Coronel Dorrego.

Así también se presentan problemáticas de tipo conductual llevado a cabo por los alumnos del C.E.C por los modelos violentos incorporados en sus familias y la sociedad y puestos de manifiesto con sus pares y profesores.

En cuanto a la articulación pedagógica con las escuelas de origen se realiza de manera organizada y permanente; si existiese alguna urgencia pedagógica y/o social con algún alumno en particular se trabaja con los indicadores de avance, a pesar de ello se persigue profundizar las acciones tendientes al establecimiento de criterios compartidos de evaluación y promoción de los alumnos, dado que subsiste la diversidad en los marcos referenciales entre las instituciones que asisten a un mismo niño.

Ante las demandas descritas anteriormente es relevante presentar los horizontes que desea alcanzar el C.E.C.:

A) Construir más y mejores aprendizajes, que contribuyan a la calidad educativa con equidad mediante: la revalorización de la persona, el reconocimiento del otro, el fortalecimiento de los vínculos familiares y sociales tendientes a facilitar una mayor inclusión social.

B) Valorización del lenguaje como medio de comunicación, en todas sus variantes,

C) Valorización de la salud psicofísica y social

D) Recuperación de la cultura de trabajo

E) La participación ciudadana y la seguridad social.

F) Hacer valer en todos los casos el interés superior del niño.

Siendo la intencionalidad:

Fortalecer los procesos de alfabetización de los alumnos que concurren al C.E.C, fomentar la participación grupal, promover la oralidad como elemento de la comunicación, incrementar la competencia

lingüística generando conductas saludables de auto-cuidado y de respeto por los demás. Intencionalidad que se desprende de los objetivos del PEI.

PROPUESTAS AULICAS

Se encuentran centrados en tres ejes:

- **CONVIVENCIA**
- **LENGUAJE**
- **ALFABETIZACIÓN**

Una de las propuesta que se plantearon para dar respuesta a los ejes mencionados y los cuales se están implementando es a través del arte, los que se constituye en guías de las propuestas pedagógicas de los docentes a cargo de cada grupo, de las generadas por el E.O.E y de los técnicos y especialistas invitados; en el presente año se llevaron a cabo dos Ferias de Ciencias representadas por dos museos respectivamente, uno de Arte Moderno y Contemporáneo y otro Arte Argentino.

OBJETIVOS DEL SERVICIO²⁸

Objetivo general:

- Propiciar espacios de reflexión y participación a fin de generar en los miembros de la comunidad educativa (alumnos, padres, docentes, y comunidad en general) una visión crítica y modificable del estado sanitario de la misma, al mismo tiempo que un compromiso con los aspectos condicionantes del estado de salud de la población involucrada.

²⁸ Datos extraídos del PEI 2009

- Propiciar, (re) modificar y (re) crear pautas de intervención, canales de comunicación, circulación de información e instrumentalización de insumos inter e intra institucional.

Objetivos Específicos:

- Posibilitar espacios de articulación con las diferentes instituciones con las que se trabaja, con el objeto de aportar y prevenir situaciones de riesgo socio-pedagógico para enriquecer y complementar la función de las mismas.

- Ofrecer espacios de (re) significación a la comunidad educativa sobre el servicio que brinda el C.E.C

- Que la comunidad pueda identificar los factores de riesgo bio-psico-social involucrados en las patologías prevalentes que la caracterizan.

- Que la comunidad educativa adopte una postura participativa respecto de los problemas sanitarios que la afectan.

- Aportar desde la especificidad del rol, aquellos elementos específicos que contribuyen a dilucidar e intervenir sobre las diversas causales relacionadas con los problemas de aprendizaje.

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS:

TURNO MAÑANA –TARDE: SALA INICIAL

El espacio físico es adecuado para el funcionamiento pedagógico en relación a la cantidad de alumnos por salas.

El abordaje que realizan los docentes es a través del aspecto lúdico y los ejes que se ha visto trabajar en salud (hábitos de higiene principalmente), nociones cognitivas básicas y normas de convivencia.

Los niños-as que han ingresado en el presente ciclo lectivo han podido integrarse a la dinámica áulica-institucional sin dificultad, ya que a la fecha la totalidad de los ingresantes ha superado exitosamente el periodo de adaptación inicial.

TURNO MAÑANA: *GRUPO INFERIOR*

El grupo presenta características realmente positivas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilitando el máximo potencial de las capacidades de cada niño.

Han asimilado importantes pautas de trabajo como saber escuchar, participar en forma ordenada, cuidar los útiles personales y elementos del aula. Pueden compartir y organizarse en pequeños grupos de trabajo.

En relación a las tareas pedagógicas se muestran siempre interesados tanto por las actividades de la escuela de base como las del C.E.C.

Si bien algunos niños presentan mayor dificultad en su proceso de aprendizaje, la docente trabaja principalmente con la metodología de aprendizaje activo utilizando el juego como herramienta mediatizadora del aprendizaje.

Cabe destacar que la docente ha sabido transmitir los distintos momentos en los que se dividen las actividades del día, respetándose cada uno de ellos con las características propias que demanda cada actividad, ello permite que los alumnos trabajen con mayor seguridad y confianza.

Desde el aspecto fonoaudiológicos se han detectado en el grupo niños con alteraciones fonológicas simples. Regular estado dentario presentando en muchos casos múltiples caries; dato otorgado por el médico de la institución.

GRUPO MEDIO:

Asisten al grupo un total de 23 niños-as. Es un grupo que frente a un conflicto vincular se puede tratar el problema logrando cambios positivos de actitud.

Pueden organizarse creando un “buen” clima de trabajo; en la hora de apoyo escolar tienen una actitud de compromiso. Por otra parte necesitan orientación personalizada para la realización de actividades y también hay niños que necesitan más atención que otros, debido a que es un grupo etariamente entre ellos.

Esta diferencia etaria parecería ocasionar dentro del espacio áulico conflictos de poder, ya que los niños-as de mayor edad quieren imponerse o dominar al grupo. En este sentido, la dinámica vincular entre pares suele estar dominada por la utilización, de motes, burlas, amenazas como medio principal de vinculación y dominación.

GRUPO SUPERIOR:

El grupo se conforma de un total de 20 niños-as.

Se detectan casos con dificultad para resolver las tareas, se observa falta de conocimientos previos para poder resolver situaciones problemáticas, dificultad en la adquisición de la irregularidad numérica y en el área de lengua dificultad en la comprensión de textos cortos.

Es un grupo que puede ordenarse con facilidad, es decir que suele ser escaso el tiempo de pre- tarea, son receptivos a la realización de tareas pedagógicas tanto de las que traen de sus escuelas de base como de aquellas dadas por el docente del grupo. Reconocen y pueden interactuar con todos los docentes que trabajan en la institución.

TURNO TARDE:

GRUPO INFERIOR:

Se trabaja con un total de 15 niños-as. Es un grupo con problemas vinculares, es muy difícil motivarlos, atraer la atención, si se logra es por periodos de tiempos muy cortos y a través de material concreto, música o si está implicada la manipulación de objetos. El resultado de las tareas propuestas no son siempre los esperados ya que generalmente no se puede concluir con las mismas.

El grupo tiene gran dificultad para moverse en el espacio físico y simbólico del aula. Se observa que un subgrupo de 5 niños son los que manifiestan la mayor dificultad para adaptarse al grupo total y a las pautas institucionales, la problemática manifestada por estos niños ya ha sido abordada por el E.O.E, incluso con algunos se continúa con la intervención iniciada de años anteriores.

Desde el aspecto fonoaudiológico se ha detectado niños con alteraciones fonológicas múltiples, fallas en la organización del lenguaje interior, dificultad en el canal de comunicación. Regular estado dentario, con presencia de caries.

GRUPO MEDIO:

Asisten un total de 18 niños-as. Es un grupo diverso en relación a la resolución de tareas escolares ya que algunos pueden realizarlas sin dificultad y otros necesitan mucho sostén y guía del adulto.

Es importante resaltar que la totalidad del grupo solicita al docente que colabore en la resolución de tareas tenga o no dificultad para completarlas.

La característica más sobresaliente del grupo en lo referente a lo actitudinal es la queja por un comportamiento opositor viciado, es decir, la oposición por la oposición misma.

Los alumnos se muestran activos y conversadores. En la hora de apoyo escolar son muy dependientes, necesitan atención personalizada para comprender consignas de trabajo y la tarea.

Es de resaltar que niños que no presentan dificultad en el aprendizaje al momento de hacer la tarea presentan desgano y las carpetas de la escuela de base están incompletas.

GRUPO SUPERIOR:

Asisten un total de 24 niños-as. Es un grupo heterogéneo en relación a la etapa evolutiva por las que están atravesando sus miembros (adolescencia, pre adolescencia e infancia). En este sentido, los intereses de cada uno de los mismos son diferentes al igual que la forma de manifestarlos.

La conflictividad que se manifiesta en el grupo da cuenta de estas etapas por un lado y da las vivencias que cada uno comparte en su círculo familiar- barrial por el otro. En lo referente a resolución de tareas escolares se observa la permanente solicitud de guía y apoyo del docente para completarlas.

CARACTERIZACIÓN MEDICO- SANITARIA:

Si bien la matrícula que caracteriza al C.E.C proviene de escuelas diferentes con distintas particularidades, se observa problemáticas comunes que requieren acciones específicas, sea desde un concepción integral de la salud o desde aquellos aspectos que directa o indirectamente influyen sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje. En este sentido uno de los objetivos de la institución es abordar la temática de la salud en relación a la prevención.

Será esencial implementar acciones que tiendan a intervenir sobre los hábitos y condiciones de higiene asociadas con las infecciones prevalentes, como así también talleres orientados a la prevención que contemple una mirada a los niños-as del C.E.C en el orden tanto biológico, psicológico, familiar, social y cultural. Utilizando como recurso primordial las miradas interdisciplinarias que conforman el E.O.E

PROYECTOS INSTITUCIONALES

Según las problemáticas y necesidades detectadas en el P.E.I se realizaron los siguientes proyectos:²⁹

. Abriendo puertas: proyecto de promoción del C.E.C. institucional.

Responsables: E.O.E

. Proyecto de Articulación Curricular con Escuelas Primarias, Secundarias Básicas.

Responsables: E.O.E

.Proyecto de Articulación Curricular con Jardín de Infantes. Institucional.

Responsable: E.O.E

. Taller de juegos pedagógicos para grupo inferior turno tarde.

Responsable: MR

.Taller de prevención en salud. Grupo superior, ambos turnos.

Responsables: O.S y O.E

.Taller de vínculos y producción. Grupo inferior, turno mañana.

Responsables: MG y O.S

.Laboratorio de mediación. Grupo superior, turno tarde.

Responsable: O.E

²⁹ Ver anexo.

.Taller de expresión corporal. Grupo inicial, ambos turnos.

Responsable: FO.

.Taller generado por Pasantes de Psicología Y Servicio Social a convenir.

.Espacio de intervención distrital de DO. Distrito General Pueyrredón.

Responsable: DO

. A continuación se describen los proyectos que llevaron a cabo las pasantes de Servicio Social en la institución.

PROYECTO " NOS DIVERTIMOS Y PRODUCIMOS " :

El taller está dirigido a los alumnos del grupo inferior del Turno Mañana.

El objetivo del proyecto es incorporar la producción como proyecto de estudio, a su vez el mismo se implementa con el fin de afianzar el grupo a través de actividades recreativas pedagógicas y que también faciliten la convivencia.

Duración: Marzo- Diciembre

Durante la práctica supervisada las pasantes tuvieron la posibilidad de intervenir a nivel grupal con el **grupo inferior turno mañana**, compuesto por 23 niños-as, la característica del grupo era heterogéneo. El taller "*producimos y nos divertimos*", se realizaba de manera conjunta con la O.S y en ocasiones y por motivos institucionales sin la presencia de la misma en las actividades del taller; pero en presencia de la maestra a cargo. Llevándose a cabo los días lunes, comenzando a las 10 horas y con una duración aproximada de una hora. El número de participantes variaba de acuerdo a la asistencia a la institución y el espacio físico utilizado era el aula de los mismos.

El total de encuentros se vio afectado sobre todo por el receso, ocasionado por la Pandemia de Gripe A, y en menor medida por paros docentes.

En cada encuentro las pasantes junto con la O.S guiaban a los Niños/as en la producción de alimentos, cuyo objetivo estaba orientado a la incorporación, apropiación y/o reforzar valores tales como: compartir, respeto, ayuda mutua, cooperación, solidaridad entre otros.

La modalidad de taller estaba pautada en el P.E.I. y dentro del aula con el mismo grupo también con la docente a cargo como parte de otro proyecto, donde se trabajaba un valor por y durante un mes.

Luego de cada encuentro se entregaba una crónica a la O.S, y junto con ella se hicieron evaluaciones parciales del desarrollo del mismo.

En el último encuentro las pasantes realizaron una actividad especial, que consistió en:

1ª) momento: división en subgrupos de 3 niños/as, a continuación sacaban cada uno, sin mirar de una bolsa un moño los cuales eran de distinto color; para luego ellos formar los subgrupos reconociéndose por los colores.

Por último, se dispusieron globos por el aula, y al ritmo de música infantil bailaban, cuando la música se detenían, tenían que romper el globo con la "cola", el que lo lograba se iba separando del grupo hasta que ya no quedaron mas globos.

2º) momento: Se ubicaron alrededor de sillas dispuestas en círculo, corriendo alrededor de estas, al son de la música, cuando esta se detenía, se sentaban ,el niño/a que no lo lograba, se retiraba del grupo, así hasta que solo quedaban dos niños y una silla ,y solo uno lograba sentarse.

*antes de pasar al tercer momento, y a pedido de los niños/as las pasantes pusieron música por que deseaban seguir bailando.

3º) momento: Las pasantes junto dispusieron las mesas y sillas en su lugar para compartir una torta que ellas habían llevado.

4º) momento: Se colocó un afiche en el suelo, y se realizó la evaluación junto con los niños, sobre el impacto que este tuvo a lo largo de su realización.

*Una semana después las pasantes entregaron a cada uno una carpeta con las distintas recetas realizadas durante el taller.

Durante el transcurso de cada encuentro como actividad para el cierre del proyecto se eligió el **juego** por lo que este significa y partiendo de la siguiente afirmación *“El juego es una herramienta esencial a explotar en todas sus dimensiones durante el proceso enseñanza-aprendizaje, el juego asegura a cada niño la posibilidad de incorporar a sí mismo elementos de la realidad”*



METODOLOGÍA REFERENCIAL:

La metodología de intervención utilizada por el E.O.E del Centro Educativo Complementario se puede observar que está configurada por la integración de cuatro elementos: El estudio de la realidad-problemas relevantes, necesidades- recursos, diagnóstico, ejecución de la acción crítica e intencionada en relación a la programación de actividades y una constante-permanente evaluación sobre lo realizado y sobre lo que se va a realizar. En cada caso se persigue que los directivos y E.O.E participen desde sus especificidades desde un espacio de trabajo común.

-Nivel Individual / Familiar

-Nivel Grupal

Los diferentes niveles mencionados fueron evaluados previamente de manera interdisciplinaria por los miembros del E.O.E, ya que este está compuesto por Maestra Recuperadora, Orientadora Social; Fonoaudióloga, Psicopedagoga y Médico clínico-psicólogo.

Al momento de presentarse la demanda los primeros contactos de conocimiento eran atendidos por integrantes del E.O.E de manera conjunta o separada dependiendo del día y hora o personal directivo. Todos los casos eran registrados y los datos recabados eran posteriormente socializados en las reuniones de equipo para evaluar si se aceptaba el caso o no y a cargo de quien/es iban a estar y de ser así acordar líneas de acción.

Los casos que llegaban al Equipo de Orientación Escolar eran por derivación directa de las escuelas de origen de los niños/as, por demanda espontánea de alguna madre, padre o familiares ya sea por alguna preocupación concreta o por citación previa, solicitada por miembros del E.O.E, equipo directivo, o maestras de los distintos grupos.

Durante la intervención el E.O.E utilizaba procedimientos y técnicas como la observación documental (legajos, fichas con los datos del alumno, matrícula de la institución, ficha de inscripción donde están los datos de filiación, grupo de conviviente, informes llevados a cabo por distintos miembros del equipo, entrevistas domiciliarias entre otros).

Una de las técnicas más utilizadas era la entrevista en sede, siendo la entrevista domiciliaria implementada si el caso lo requería; siendo las mismas generalmente, " focalizadas ",y/o no estructuradas. Se realizaban a algún integrante de la familia o al niño, siempre vinculado a un problema pedagógico y/o social. La articulación pedagógica se llevaba a cabo siempre en la escuela de base por cuestiones relacionadas al desempeño pedagógico y/o social. Todos los datos recabados en la entrevista eran volcados en actas o legajos, ya que esto facilitaba la transmisión del material conversacional derivado de la misma.

ABORDAJE INSTITUCIONAL:

En este apartado se pretende presentar el abordaje institucional considerando los niveles de intervención aclarando que la intervención se desarrolla en un **contexto psicosocial o no clínico** ya que este se diferencia al terapéutico, en los que se disponen de unos recursos que si son utilizados correctamente, resultan eficaces para producir el cambio deseado. Otra diferencia entre contextos, es respecto de los **equipos profesionales** en los que los equipos psicosociales como el E.O.E, que está integrado por distintas disciplinas, con modelos diversos, lo que si bien es una riqueza en la operatividad del trabajo se torna complejo, ya que en ocasiones es difícil armonizar los lenguajes, la lectura de la realidad, las estrategias y las técnicas a emplear.

El equipo implementa el siguiente esquema de trabajo:
intervención/investigación

Intervención con familias (proceso dialéctico) “ *...la intervención con familia permite conocer no solo la integración material de la familia en su medio, sino también su integración simbólica. Consideramos que se trata de un proceso dialéctico en el que se inicia un proceso de investigación...*

- Problematización de la situación
- Planteamiento de hipótesis (conducen a interrogantes)
- Variables (se analizarán a partir de hipótesis empíricas y hipótesis rectoras)
- Variables por abstracción (nos conducen a) hipótesis de trabajo...

*...consideramos que toda intervención es un proceso donde los sujetos y sus familias son participes activos en la elaboración de estrategias, y que los fenómenos sociales son complejos contradictorios plenos de historicidad, dinámicos y con equilibrios precarios.*³⁰

Es importante, resaltar que si bien la especificidad de los miembros del E.O.E es distinta, las intervenciones entran enmarcadas dentro **del Paradigma de los Derechos Humanos**.

En nuestra Constitución se incorporan en el año 1994 en el artículo 75, Inc. 22, los tratados pactos y convenciones de derecho internacional relacionado con el cumplimiento de los **Derechos Humanos**. Dentro de éstas, está la Convención Internacional de los Derechos del niño y del Adolescente que tiene en su texto dos ideas fuerza que la recorren:

“La consideración del niño, niña y el adolescente como sujetos plenos de derechos, merecedores de respeto, dignidad y libertad, abandonando con este enfoque, el concepto del niño como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad”.

“ La consideración de los niños/as y adolescentes con necesidades de cuidados especiales, lo que supone que por su condición particular de

³⁰ Barg, Liliana. Los vínculos familiares. Reflexiones desde la práctica profesional. Editorial Espacio. 2003

desarrollo, además de todos los derechos que disfrutaban los adultos, los niños tienen derechos especiales ³¹.

Una vez socializada la información en el E.O.E y establecidas las estrategias de trabajo por el **O.S** intervinieron directamente las pasantes con una metodología específica del rol de Trabajo Social y bajo la supervisión de la misma.

MODALIDAD OPERATIVA:

A continuación se detalla el esquema operativo que el E.O.E toma como base.

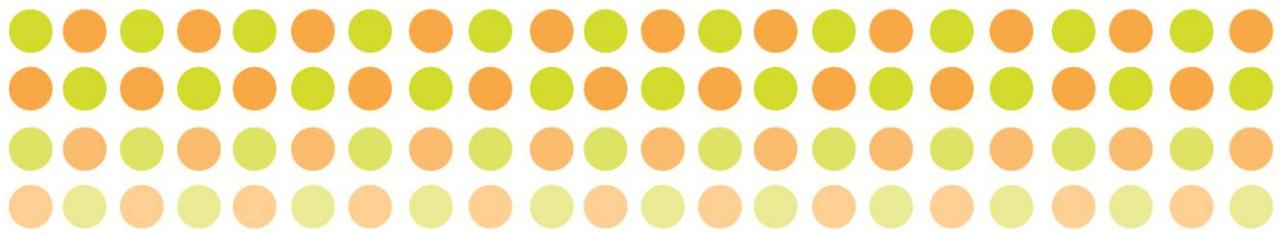
Presentado de una manera casi esquemática, pero indicando sus aspectos sustanciales, la metodología intervención/investigación se articula de acuerdo al siguiente esquema operacional:

- Se parte del **supuesto** de que el niño y su familia potencialmente pueden ser sujeto y objeto de su propio desarrollo, en consecuencia se espera que se tome alguna iniciativa para resolver su situación, en ciertas circunstancias esa iniciativa se toma "sensibilizada" o "motivada" por el E.O.E.
- El proceso se **inicia** cuando alguien solicita **orientación** a la institución sea esta ayuda un servicio, prestación u orientación con lo que el demandante cree poder resolver su problema o necesidad. En algunos casos la institución a través del E.O.E toma la iniciativa.
- Al realizarse la **entrevista de admisión** el/los asistido expone su situación (o lo que él cree que es su problema), el E.O.E toma la información, elabora una ficha, legajo o acta, entre otros.
- Desde esta primera fase es importante establecer una **relación/comunicación** adecuada con el asistido y su familia, la que comporta dos cuestiones fundamentales, revelar el verdadero interés por

³¹ Barg, Liliana. Los vínculos familiares. Reflexiones desde la práctica profesional. Editorial Espacio. 2003

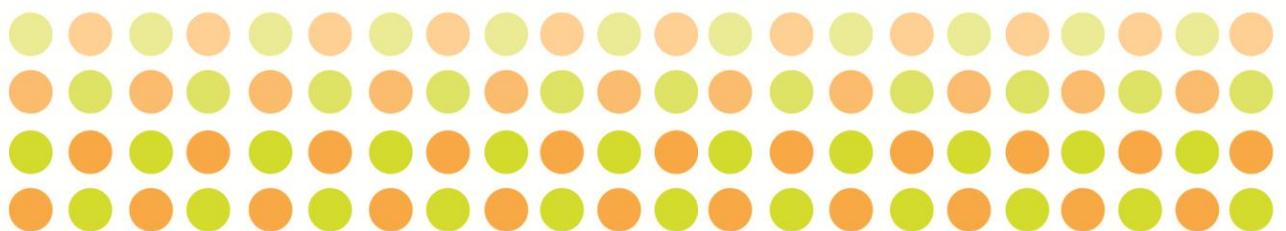
la persona desde un enfoque psicosocial y garantizar el secreto de lo que se trata.

- Se estimula a la persona para problematizar su situación y reconocer su problema, pero, sobre todo para que tome la iniciativa de cara a resolverlo para producir un cambio.
- La **entrevista-admisión**, que suele tener cuanto más una hora de duración, no solo ha de servir para que la persona exponga su situación problema, además para orientarlo en la resolución del mismo, y de ser necesario programar próximas entrevistas de cara al tratamiento.
- El **tratamiento o seguimiento** del caso puede ser muy variado, de acuerdo a la problemática y las características de la familia. Puede exigir tanto visitas domiciliarias como que la persona siga concurriendo al gabinete del C.E.C. Lo sustancial de la intervención en esta fase es orientar la búsqueda de los medios disponibles para modificar la situación.
- Desde el E.O.E en la intervención con familia se aborda desde las distintas miradas que cada disciplina proporciona.
- Por último como en todo tratamiento/seguimiento, está el fin del proceso, se cierra el caso, ya sea porque se modificó la situación problema, porque la familia se retira por voluntad propia de la institución antes de que el caso se haya resuelto, porque ante determinadas situaciones es necesario realizar una derivación, o bien porque se produce un retiro gradual conforme se va resolviendo el problema o satisfaciendo una necesidad.



TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE DATOS



Para realizar la presente investigación se planteó como objetivo primordial conocer las prácticas y discursos llevadas a cabo por el Trabajador Social así como el rol que desempeña dentro de la Institución dentro del proceso de subjetivación.

Los Centros Educativos Complementarios cumplen con una misión pedagógica que se inscriben en el mandato social y fundacional, del que han surgido estos servicios educativos. Dicho mandato hace referencia en todas las actividades que se realizan en la institución, está presente la intencionalidad pedagógica aunque su tarea se proyecta desde un ángulo distinto al de las Escuela Primaria Básica o de Educación Inicial pero a sí mismo, este Centro Educativo es parte integral de los servicios educativos específicos de la rama de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Los C.E.C concretan sus objetivos educativos a través de una acción sistemática complementaria y/o compensatoria de la que ejercen las tres instituciones que poseen influencia decisiva en la formación de la personalidad social básica: la Escuela, la Familia y la Comunidad, desarrollando una tarea socioeducativa incluyendo a la familia y la comunidad implementando acciones necesarias para que el individuo pueda participar en la transformación de su medio promoviendo el intercambio sociocultural. Desarrollando además su acción de asistencia ayudando al niño en sus necesidades sociales, psicopedagógicas, como alimentarias y recreativas.

El rol de la TS dentro del CEC es de Orientador Social, por pertenecer al equipo de Orientación Escolar, con funciones específicas a su quehacer profesional. El aporte de la Orientadora social en la realización del PEI es en un primer momento individual, mediante un análisis situacional y se denomina “análisis situacional inicial social de la institución”. La Orientadora Social mediante este análisis refleja aspectos tales como, el número de matrícula presente para ese año en la institución; las diferentes Escuelas y Jardines de Infantes de los que proviene cada alumno; barrios de cada familia, características de las viviendas, promedio de hijos por familia, aspectos sanitarios.

Estos datos son recabados por la O.S a comienzo de cada ciclo lectivo y durante el año, ya que a cada alumno se le confecciona una ficha de inscripción y un informe socio-familiar en la admisión al C.E.C, lo cual posibilita ser nexo entre la institución, y la comunidad y la familia, de este modo la OS permite a la institución conocer la realidad social que se vive en su entorno inmediato como así también, que el barrio conozca lo que la institución ofrece.

Dicho diagnóstico y los realizados por los demás miembros del equipo, se evalúan de manera conjunta y son utilizados para la confección del PEI donde además participa el equipo directivo, existiendo buena comunicación y entendimiento entre ambos; esto fue positivo y enriquecedor ya que las distintas miradas permitieron llegar a objetivos comunes y la realización de proyectos institucionales. El trabajo mancomunado de aprendizaje e intercambio generó un puente entre la institución y la comunidad.

La OS ejerce un rol preventivo con los niños de la institución, la familia y la comunidad, como así también atiende a demandas puntuales ante determinadas urgencias.

Decimos que es preventivo ya que según las problemáticas detectadas en el PEI se realizaron distintos tipos proyectos:

“Abriendo puertas”, es un proyecto de promoción del CEC, debido a que existe por parte de la comunidad educativa la tendencia a seguir llamando a la institución “APROME”, nombre que tenía la institución en su comienzo, este se realiza para que la comunidad internalice que el CEC tiene ahora una función socio-pedagógica y que no es más un “Centro Asistencial” que trataba solo los aspectos necesarios para cubrir carencias.

“Proyectos de articulación curricular con Escuelas primarias, secundarias básicas, y Proyecto de articulación curricular con Jardines de Infantes”: la articulación logró hacerse en cada una de las Escuelas y Jardines donde asistieron los alumnos/as, se cumplió con la realización de las entrevistas propuestas con el EOE o la autoridad competente, se trabajaron problemáticas particulares de los alumnos (por ejemplo:

ausentismo, calificaciones, conducta escolar, entre otras) y de esta manera se coordinaron estrategias a seguir por parte de las dos instituciones .

“Taller de prevención en salud”; se trabajó en talleres sobre droga dependencia, hábitos de higiene asociadas con infecciones de transmisión sexual, concepción y métodos anticonceptivos. El desarrollo del taller se evaluó positivo en las reuniones de equipo a pesar de que en ocasiones se veía interrumpido por paros docentes entre otros. La evaluación final se desconoce debido a que quienes subscriben no participaron del mismo por tiempos académicos.

“Taller de vínculos y producción”, el mismo tendía a incorporar la producción como estrategia de enseñanza aprendizaje , se implementó con el fin de afianzar al grupo a través de actividades recreativas pedagógicas, cuyo objetivo fue la internalización de valores (compartir, respeto, amistad, solidaridad entre otros) y el fortalecimiento de los vínculos ;eje trabajado simultáneamente por la maestra del grupo.

El taller fue llevado a cabo en tiempo y forma, pudiéndose lograr los objetivos propuestos, destacando, la participación de las pasantes, debido a la intervención en casi todas las fases del proceso metodológico.

“Taller de mediación”, se realizó en casos puntuales de conflictos entre alumnos de la institución, tendiente al reemplazo de situaciones de agresión física y/o verbal, resolviéndose en uno o varios encuentros, dependiendo del grado de conflictividad. El mismo, creaba un espacio de pensamiento crítico, incluyendo valores, pudiendo variar la coordinación por distintos integrantes de la institución.

En los Proyectos antes mencionados se denota el énfasis preventivo, el cual estableció una opción metodológica al enmarcar la totalidad de las intervenciones, en el objeto central de la prevención, entendiendo como tal toda acción que busca evitar la producción de un hecho que pueda ocasionar daño o vulneración de derechos o en su defecto atenuar sus consecuencias buscando que los niños, niñas y adolescentes como su familia y comunidad fortalezcan su capacidad de autogestión y logre adquirir y/o restablecer el equilibrio alterado o rehabilitarse si el daño o vulneración ha trastocado su calidad de vida.

La atención pedagógica del EOE se centró en los cuatro niveles áulicos, en el inicial, inferior, y medio, estaba más marcado por el riesgo socioeducativo y dificultades de aprendizaje, el grupo inicial presentó bajo nivel de comunicación e hipo estimulación del lenguaje que interfirió con el aprendizaje, al respecto la fonoaudióloga llevó a cabo charlas con los padres de los niños, cuyo objetivo fue re significar y fomentar desde el hogar la comunicación verbal y la dicción; los proyectos de cocina y de juego con orientación pedagógica, también se implementaron en el grupo inferior y medio.

El grupo superior, presentó una mayor demanda a comienzos del último trimestre sobre problemáticas tales como, vinculares, marcado ausentismo en escuela de base, para lo cual se utilizaban los mencionados proyectos de mediación y articulación con dicha escuela. Los talleres de sexualidad, y prevención de droga dependencia también fueron realizados en el mismo grupo. Es relevante aclarar que las alumnas, con las que se trabajo por la problemática del ausentismo y algunas con sobre edad institucional, concurrían diariamente al CEC, demostrando que el mismo representaba para ellas, un espacio de contención, y elección personal.

Los proyectos institucionales se realizaron en base a distintas miradas y objetivos a alcanzar, encontrando puntos en común, lo que demostró un eficaz trabajo interdisciplinario, acordando como función primordial del Centro Educativo Complementario la misión pedagógica y social en todo su quehacer institucional.

Cuando hablamos de trabajo interdisciplinario nos referimos no solo entre los miembros del EOE, si no también se desarrollaba un trabajo multidisciplinario entre los demás profesionales del CEC, ya que las maestras cumplían una función primordial para el EOE, porque en las *reuniones de articulación* las mismas exponían alguna situación individual de algún alumno o del grupo en general y a partir de ahí se confeccionaban estrategias a seguir, también se realizaban *reuniones de equipo* donde participaba la Directora y cada integrante del EOE exponía el o los casos de sus intervenciones .

En cuanto a los objetivos del EOE, se pudo observar que éstos se cumplieron en relación a los ejes propuestos. A continuación se detallan algunos de los indicadores que llevaron a esta afirmación:

- Saludo a la bandera en ronda
- Al finalizar la oración a la bandera, momento de reflexión, comentario e inquietudes de toda la comunidad educativa de forma libre.
- Respeto a la diversidad de los alumnos en cuanto a su proceso de aprendizaje, considerando a éste en el total de actividades que lleva el niño dentro de la institución.
- Libre entrada de los alumnos tanto al E.O.E como a la Dirección, ya sea por inquietudes de estos y/o generalmente, para saludar afectuosamente a sus miembros, entre otros.
- A la hora del almuerzo tanto la O.S como los demás miembros de la institución compartían la mesa con los alumnos implementando hábitos de higiene, promoviendo la salud nutricional y actividades de la vida diaria (AVD), en un marco de familiaridad.

En cuanto a la intervención pedagógica, el punto de partida fue la construcción por parte del niño de su propio saber, lo cual se reflejó en los siguientes supuestos:

- El niño sabe y su conocimiento es utilizado para que por sí mismo reflexione a cerca de lo que conoce.
- El docente de grupo garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales y operativos), con la participación y contribución de todo el grupo.
- La inteligencia es un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración.

Todos los niños/as saben y saben cosas distintas y de formas distintas, puesto que han tenido distintas experiencias y recursos. Desde el punto de vista pedagógico y de programación, significa comenzar el trabajo

áulico por aquello que todos y cada uno de los niños conoce sobre el tema propuesto, trabajando siempre desde lo cercano.

El esquema operativo que utiliza el E.O.E se basó en el paradigma de los Derechos Humanos del cual emanan los Derechos del niño, ya que, tanto el niño, niña y adolescente como sus familias participan en el proceso de intervención, consolidando relaciones familiares participativas y democráticas, basadas en sus propios valores y principios éticos. Esto demuestra que la cultura institucional desarrolla un Trabajo Social Familiar considerando a la familia como una unidad donde se tienen en cuenta sus relaciones familiares y se considera el contexto en el cual ella está inserta.

En aquellos casos de vulnerabilidad de derechos, se hizo necesaria la intervención de otros organismos como por ejemplo los Centros de Protección de los Derechos del Niño, de las Salas de Salud cercanas al C.E.C., de las Escuelas de base, como así también ante determinados casos se realizaron entrevistas con familiares de los alumnos cuando el caso lo requería. Por lo cual se destaca la importancia de la utilización de redes primarias como secundarias que existen en la comunidad, de ahí que consideremos la necesidad de creación de un proyecto específico de trabajo en red, que permitirá no solo la articulación interinstitucional, como lo demanda uno de los ejes prioritarios del CEC ,el cual permite utilizar dichas instituciones como un recurso, la creación del proyecto posibilitara “ ser parte” de la misma ,posibilitando capitalizar los recursos que la misma brinda en el *sostén que provee* (materiales, afectivos e instrumentales) logrando un efecto sinérgico entre las mismas.

Al respecto quienes suscriben, llevaron a cabo un relevamiento de cada Escuela de Formación Profesional existentes en la ciudad de Mar del Plata ,que sirviera de recurso para los alumnos que egresaban de la institución; el disparador fue que uno de los horizontes que desea alcanzar el CEC es la “recuperación de la cultura del trabajo, y la consideración de la creación de un proyecto de red, por este motivo se realizó un relevamiento para dejar en el EOE, con el objetivo que cada alumno, en caso de que quisiera, pudiera realizar distintos cursos en los años subsiguientes tales

como: peluquería, mecánica del automotor, gastronomía, informática, entre otros.

Siguiendo con el esquema operativo y en relación a la utilización de la técnica de la entrevista en trabajo social, consideramos, que el trabajo inter y multidisciplinario en el EOE, enriqueció las miradas ante un caso específico desde las incumbencias propias de cada miembro cuando se realizaban de manera conjunta. Pero concluimos en este punto, que ante una demanda social, y ante la ausencia de la Orientadora Social, la operatividad del trabajo se tornó compleja, ya que el recorte de la realidad del cual se iba a preguntar no logró armonizar los lenguajes con el asistido, la lectura de la realidad, las estrategias y las técnicas a emplear. Lo que da cuenta a nuestro entender la eficacia de la entrevista social, para conocer la situación real del asistido.

Ante demandas puntuales, de familias que solicitan la admisión al CEC, como en otras demandas sociales, para que la asistencia resulte eficaz, es indispensable la confección de un correcto diagnóstico, ya que de no ser así, se puede caer en apreciaciones diagnósticas que no estén basadas en el análisis de variables e indicadores objetivos, lo cual impide la correcta utilización de recursos, servicios adecuados e intervención de los profesionales que posibilite orientar la actuación de los mismos tendientes a la modificación de factores determinantes en la situación de vulnerabilidad social.

La intervención de los diferentes casos abordados por el EOE y una vez hecho el recorte de la realidad y delimitado el aspecto en el cual iba a intervenir la OS, se realizó desde una metodología de intervención individual / familiar con la participación de las pasantes, socializado y acordado previamente con el E.O.E. La metodología utilizada por la OS, consideramos que fue la adecuada, al intervenir partiendo del niño/a viendo a este y su familia como poseedor de una idiosincrasia propia, y el respeto por la misma, pero existieron casos que fue necesario aclarar conceptos con el asistido, por lo cual en ciertas oportunidades esto termino siendo la intervención misma. Por ejemplo en el caso de violencia intrafamiliar en que

los niños eran golpeados “por su bien” lo cual era tomado por la familia como parte de la educación diaria.

A partir del recorrido histórico y bibliográfico del Trabajador Social en el área educativa se observó que tanto la Escuela como el Trabajador Social reproducen el orden existente o no , es así también que el modulador de subjetividad también iba cambiando en los distintos periodos. Vemos que hoy el Equipo de Orientación Escolar dentro del C.E.C tiene una integración de distintos niveles: lo pedagógico, lo social, lo psicológico y se involucra en distintos ámbitos: áulicos, familiar, institucional y comunitario. Así se plantean intervenciones desde un enfoque preventivo e interdisciplinario, llevando a cabo acciones de capacitación, prevención, orientación y articulación, respeto a la diversidad, promoción a la comunidad, entre otros.

A nuestro juicio la impronta de los moduladores de subjetividad , que se han utilizado a lo largo de la modernidad han sido variados y funcionaban como especie de ortopedia social, las políticas públicas de infancia, durante gran parte del siglo XX estuvo dado bajo el Paradigma de La situación Irregular, ubicando a niños y niñas y adolescentes bajo el termino “menores”, como portadores de problemas generados por sus familias y medio social ,siendo el Estado garante del orden social, debió separarlos de sus familias, disponiendo de su internación o sustitución del vinculo. En el año 1995 fue sancionada y puesta en vigencia la ley 24.417 de Violencia familiar, siendo uno de sus conceptos principales, el concepto amplio de familia, no limitando únicamente a las familias legales. La familia ampliada y la comunidad local son los que están en determinadas ocasiones en mejores condiciones de gestar alternativas de contención.

El centro Educativo Complementario posee un Curriculum formal, (P.C.I), el que incluye la metas y objetivos a alcanzar, extraído del Reglamento general para los CEC, este se corresponde con el Curriculum Real el cual se pone de manifiesto en el día a día. A su vez se destaca la existencia de un Curriculum Oculto el cual basa su accionar en los postulados de la corriente de pensamiento en y para la diversidad. Estos datos observados se analizan como favorables para el desarrollo, respeto y valoración de la diferencia como inherente a todo ser humano, pensamiento

compartido por el personal de la institución, de lo contrario “se presentaría como simple dogma impartido a los niños/as y adolescentes. De esta manera para la mayoría de los estudiantes lo aprendido (mas allá de lo útil o inútil) se subordina a los aspectos desarrollados en el Curriculum Oculto, pues estos factores y experiencias suelen ser más duraderos, ya que a través de ellas pueden estructurarse las reglas y modos que regirán sus nuevas relaciones con la sociedad en la que se van a desenvolver”³².

Las ideas fuerzas que sustentan y guían el accionar de la Orientadora Social como miembro del EOE, en la confección de proyectos, actividades y discursos específicos actúan como modos de subjetivación en la formación de niños y corresponden a nuestro juicio a la corriente posmoderna de pensamiento en y para la diversidad y su rol es fundamental en *“la construcción de una sociedad, y en particular de una educación, en que las diferencias no sean un delito, sino una posibilidad de desarrollo y enriquecimiento”*.³³

El hombre se mueve en diferentes campos en los cuales incorpora saberes y valores que se traducen en el habitus, que en base a la institución analizada (C.E.C) lo adquiere a través de la familia, la escuela y la comunidad, contribuyendo principalmente a la formación del niño a partir de una trama instituida bajo un régimen estructurado, el Estado.

Todo este accionar está investido por la biopolítica cuyo término es utilizado en esta investigación y se refiere en términos de Foucault a las nuevas tecnologías de poder que se desarrollan a través del Estado para asegurar la salud, seguridad, y productividad colectiva de su propia población, es decir el poder sobre la vida. Esto se observó, mediante los informes socio-familiares, inscripción de los alumnos, pedido de documentos de identidad, y en caso de no poseerlo derivar y/o gestionar, plan de

³² Arnaz A, José. “La planeación curricular”. Edición Trillas. 1989.

³³ Alicia Devalle de Rendo; Viviana Vega; “Una escuela en y para la diversidad”. El entramado de la diversidad. Bs. As. Aique. 2006. Pág.16.

vacunación, actas, diagnósticos y poderes laterales ,esto es instituciones estatales que atraviesan el CEC como institución también estatal ,que no están ausentes en los modos de subjetivación, pero en este punto es relevante aclarar que el O.S como intelectual específico y el poder que lo inviste despliega no solo su saber_poder_verdad, sino que participa de manera directa en la enseñanza aprendizaje ,desde los postulados éticos , y la filosofía fundante de su especificidad, sin olvidar jamás que el objeto del mismo es el hombre como ser persona, y los derechos inmanentes que lo asisten por el hecho de serlo.

Las relaciones de poder que se observaron dentro de la institución dejan ver su transversalidad, presente en el respeto, la apertura al diálogo y la transmisión de un “saber” orientado a la libertad, a la diversidad de culturas y a la democracia. El saber es “poder”, es decir, la práctica del poder crea saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder. Por lo tanto, saber y poder no están divididos sino integrados, se incluyen e implican mutuamente. *La nueva visión a partir de la convención, ubica a niños, niñas y adolescentes, como sujetos plenos de derechos, cumpliéndose esto en la institución analizada.*

*Haber Contemplado cada uno de los Derechos que les son propios, es decir referirse a los derechos del niño desde el marco de la **Doctrina Internacional de los Derechos Humanos**, permitió hacer una toma de posición desde la valoración de la sociedad democrática, y que toda acción llevada a cabo en el CEC, contemplada en el PEI, tendió al logro y concreción de los valores que definen la dignidad humana, en el contexto de la democracia.*

CONCLUSIÓN:

A modo de conclusión, si bien en la modernidad surgió el sentimiento que hoy conocemos hacia la infancia, la actualidad va definiendo nuevos estilos de ser niño, nuevos espacios de socialización y nuevos modos de vincularse con el otro. La idea de subjetividad supone pensar que *cada situación histórica genera su concepto práctico de hombre*. Es decir, se genera a partir prácticas específicas, intervenciones, marcas corporales, enunciados y discursos.

Como hemos visto a lo largo de la modernidad la Pedagogía Moderna, era el predominio del saber, el programa se cumplía estrictamente, sin que eso implique que se entendiera más o mejor, el conocimiento se volvía transmisible. Todo eso atravesado por estrictas y autoritarias relaciones de poder que ejercían control estableciendo lo que estaba bien y lo que no, esto se dio a través de varios siglos y en un contexto de cambios paulatinos.

Uno de los cambios que se evidencian es la mediación tecnológica: “la televisión, las computadoras y los videojuegos aparecen creando nuevas condiciones en la transmisión cultural, nuevas reglas de juego, nuevas operatorias de subjetivación”.

La adquisición de conocimientos no se realiza en el vacío sino en el seno de ciertos contextos culturales que regulen y establecen diferentes modos de legitimar los aprendizajes.

Conocer las características de la época en la que vivimos y tener en cuenta su incidencia en la subjetividad para aquellos que atraviesan por el sistema educativo, constituye un instrumento de valor para diseñar propuestas pedagógicas utilizando los recursos con los que contamos para alojar al niño que se pretende subjetivar.

Siguiendo esta línea de pensamiento tal vez lo que deberíamos pensar es en la reformulación de una nueva pedagogía, no con la concepción del fin de la infancia, sino capitalizando las nuevas coordenadas sociales donde está inmerso el niño/a y adolescentes. Como fue explicitado en capítulos anteriores la infancia es una construcción social, el alumno una invención y entre ambos está la escuela.

La filosofía que guía el accionar de la comunidad educativa del Centro Educativo Complementario y por ende el de la Orientadora Social y el EOE , propicia la enseñanza–aprendizaje mutua con los niños, niñas y adolescentes, el desafío de la Orientadora Social como intelectual específico es seguir implementando modos de subjetivación basados en valores tales como vida, libertad, igualdad, justicia, paz, solidaridad, respeto mutuo, tolerancia, democracia, entre otros, que provean a los mismos de herramientas acordes a sus requerimientos y necesidades, en base a las nuevas coordenadas sociales, de ahí la importancia y compromiso a la hora de realizar el diagnóstico social. El rol, deberá ser asumido con coraje y creatividad, los conceptos de democracia participativa, humana y cotidiana, justicia social, cultura del trabajo, y encuentro solidario con el otro, recordando y utilizando siempre las herramientas básicas de nuestra profesión, la Palabra, la Mirada y la Escucha, los principios y postulados éticos, que propicien el proceso de subjetivación, que transforma a los seres humanos en sujetos, dejando una impronta en ellos, dando un “saber” que conformará la subjetividad de los mismos, si bien éste se irá transformando a lo largo de toda la vida del sujeto, para que no sean meros conocimientos, sino que les permita repensarse a sí mismos como sujetos de Derechos y Deberes, y brindarles las herramientas para implicarse socialmente en base al contrato social de su cultura.

Ratificando la existencia de que el Currículum oculto dentro de la institución es la implementación del basamento filosófico de la corriente *En y Para la Diversidad* y que prácticamente envuelve todo lo que pasa en el aula y por extensión a toda la comunidad educativa, se hace necesario proponer hacer explícito lo implícito debido a que el currículum oculto actúa en el área de los valores, las conductas, y las cualidades personales. Destacamos la importancia de lo observado ya que su implementación es positiva a nuestro juicio, al aggiornarse a las necesidades posmodernas de los niños, niñas y adolescentes de la institución; al enmarcarse en las legislaciones y concepciones a favor de los mismos y atendiendo su interés superior.

El CEC es un modulador social de la subjetividad y en términos de Foucault una “institución de secuestro”, pero en base a todo lo expuesto podemos concluir que este concepto se aleja de ser un régimen de verdad y se acerca más a ser un espacio de democracia real donde los niños, niñas y adolescentes se reconocen como sujetos de derechos, al ser un facilitador del proceso de constitución de la subjetividad de los alumnos promoviendo habilidades para la participación ciudadana.

Por último afirmamos que el rol del Trabajador Social mediante practicas y discursos pone en marcha moduladores de subjetividad dentro de la institución presentada (C.E.C nº 801), como parte activa de la red de agentes socializadores.

PROPUESTAS:



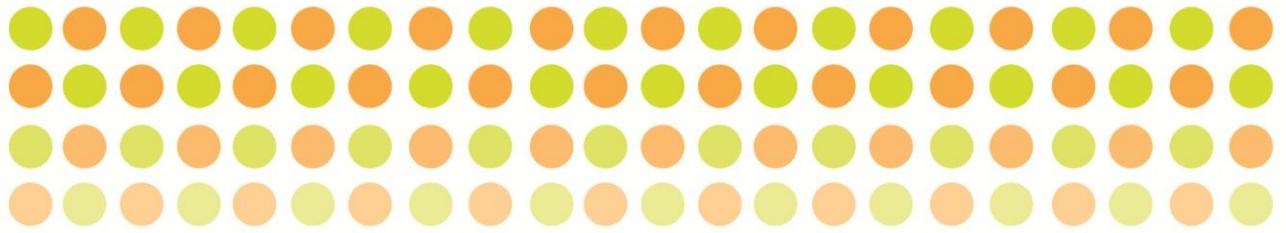
- Que el EOE genere un proyecto de red, donde la misma sea parte integrante, que actúe como facilitador de la articulación interinstitucional y sectorial y además, posibilite beneficiarse mutuamente del sostén de red que provee, al darse un efecto sinérgico de recursos materiales, afectivos e instrumentales.
- En relación al eje prioritario de “articulación de escuela de base”, y a la “problemática” de sobre edad, se propone incluir dicha en dicha articulación a las escuelas de formación Profesional de la ciudad de mar del Plata relevadas por las pasantes de Licenciatura en trabajo Social.
- En base al “eje prioritario de establecer una lectura de al menos dos horas semanales que involucre a todos los actores institucionales...”, y en relación al Currículum oculto, expresado en esta tesis, se propone la lectura de la bibliografía “Educación *en y para* la diversidad”.

BIBLIOGRAFIA:



- Alicia Devalle de Rendo; Viviana Vega; “Una escuela en y para la diversidad”. El entramado de la diversidad. Bs. As. Aique. 2006.
- Arnaz A, José. “La planeación curricular”. Edición Trillas. 1989.
- Barg, Liliana. Los vínculos familiares. Reflexiones desde la práctica profesional. Editorial Espacio. 2003
- Caseres, Leticia. Oblitas, Beatriz. Parra, Lucila. “La entrevista en Trabajo Social.” Pag. 40/41. Ed. Espacio. 2000.
- Castellanos, B. Mallo, Lilian; Taucar, N. “Ciencias Sociales: Paradigmas y Servicio Social”. Humanitas. (1995-1996).
- De Jong, Eloisa: “La Familia en los albores del nuevo milenio”. Ed. Espacio; Buenos Aires; 2001.
- Dirección Gral. De Cultura y Educación de la Pcia de Buenos Aires. Jefatura de Región 19. Jefatura de distrito de Gral. Pueyrredon. “ Perfil de incumbencias por rol de los profesionales que desempeñan en los E.O.E”(2006)
- Donoso, M P y Saldias. Modelos de intervención para el trabajo Social familiar. (1998 P. 155). Univ. Católica Blas Cañas. Santiago de Chile. 1999
- Dr. Alfredo Carballeda, El trabajo Social, desde una mirada histórica centrada en la intervención.Ed.Espacio.2006
- G. Lébrun: “Transgredir a finitude”, en R. Riveiro: *recordar Foucault*. San Pablo: Brasiliense, 1986.
- Grupo EIEM, Redes sociales naturales, un modelo de trabajo para el servicio social. Ed: Humanitas. Mar del Plata. 1997.
- Hamilton, Gordon.“Teoría y práctica del Trabajo Social en caso” Ed. La Prensa médica mexicana. S.A.1960.
- Kadushin, Alfred. La entrevista en el Trabajo Social. Ed: Extemporáneos. México. 1983.
- Michel Foucault. 1. La voluntad del saber. Cap. III. Pag. 88-89. Siglo XXI. 2ª ed. 2010.
- Narodowski Mariano. “Infancia y Poder”. La conformación de la pedagogía moderna. Aique Educación. 2008.
- Norma Corrosa; Edith López. “El Trabajo Social en el área educativa”. Desafíos y perspectivas. Ed. Espacio. 2006.
- Propuesta curricular para los Centros Educativos Complementarios/coordinado por María de las Mercedes González. La Plata, 2009
- Revel, Judith. Diccionario Foucault. Pag. 40. Ed. Nueva Visión. 2008.

- Richmond, Mary. Caso Social Individual. Ed: Humanitas. Buenos Aires. 1962.
- San Giacomo, Osvaldo. “Construcción del objeto y comunicación racional”, en Trabajo Social profesional: El método de la comunicación racional. Ed: Humanitas. Mar del Plata. 1996.
- Wainerman, Catalina y Geldstein Rosa; “Viviendo en Familia: ayer y hoy”. UNICEF/Losada; Buenos Aires; 1994.



ANEXOS

