

2010

La intervención social : generación de un dispositivo grupal a partir de la atención de la demanda individual. Sistematización de una experiencia supervisada realizada en el centro educativo complementario nº801, Mar del Plata 2008

Cortajerena, Elisa L.

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/447>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

SS
Inv. 4038



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE CS. DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL

“La Intervención Social: generación de un dispositivo grupal a partir de la atención de la demanda individual. Sistematización de una experiencia de práctica institucional supervisada realizada en el Centro Educativo Complementario N° 801. Mar del Plata 2008.”

Biblioteca C.E.C.S. y S.S.	
Inventario 4038	Signatura top /
vol —	Ejemplar: 1
Universidad Nacional de Mar del Plata	

Elisa L. Cortajerena, Mat. 7524/02
Viviana A. Petrucelli, Mat. 7065/02

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social
Licenciatura en Servicio Social

Trabajo final

Tema: Educación y Trabajo Social.

Título:

"La Intervención Social: generación de un dispositivo grupal a partir de la atención de la demanda individual. Sistematización de una experiencia de práctica institucional supervisada realizada en el Centro Educativo Complementario N° 801. Mar del Plata 2008."

Directora: Lic. Beatriz Castellanos

Codirectora: Lic. Viviana Ibañez

Estudiantes: Elisa Cortajarena, matrícula: 7524 / 02

Viviana Petruccelli, matrícula: 7065 / 02

Año 2010

Índice

Introducción	3
Parte I: Marco Teórico Referencial	
Capítulo I. El Servicio Social	
Desarrollo histórico.....	7
Caso Social Individual familiar: Orientación psicosocial.....	12
Trabajo Social con Grupos.....	23
Capítulo II. El problema	
La educación.....	30
Problemáticas Relevantes.....	44
Capítulo III. La institución Escolar	
Conceptos y fundamentos.....	51
Cultura Organizacional.....	53
Poder y Autoridad.....	55
Dependencia de las Escuelas de la Provincia de Buenos Aires..	56
Capítulo IV. Supervisión en Servicio Social	
Conceptualización.....	60
Parte II: Trabajo de campo	
Desarrollo metodológico.....	83
Encuadre institucional	
Centro Educativo Complementario.....	84
Equipo de Orientación Escolar.....	89
Parte III: Interpretación Crítica	
Análisis de los datos recabados y presentación preliminar de resultados	94
Estudio de casos.....	96
Generación del dispositivo grupal.....	107
La práctica institucional supervisada en la formación profesional..	134
Consideraciones finales	138
Bibliografía	141

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto sistematizar la práctica institucional supervisada realizada por las autoras en el marco de la asignatura Supervisión, de la carrera de Licenciatura en Servicio Social, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La experiencia se inscribe en el campo educación y se lleva a cabo en el Centro Educativo Complementario N° 801, dependiente de la provincia de Buenos Aires, ciudad de Mar del Plata, partido de General Pueyrredón, en el periodo comprendido entre junio y noviembre del año 2008.

Las autoras, consideran que la descripción y análisis de la experiencia, desde la definición de un marco teórico referencial concreto, permite profundizar y reflexionar sobre las exigencias propias de la realidad en donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje y fundamentalmente congruente, en relación con la viabilidad de encaminar una intervención específica, intencionada, competente e histórica y culturalmente determinada.

El campo de la educación convoca a cada una de las autoras desde distintas motivaciones e intereses, destacando los siguientes:

- Preferencia por realizar la práctica profesional con niños y adolescentes.
- Interés por profundizar en el conocimiento del campo educativo, debido a la importancia que tiene la educación en la formación de la persona.
- La convicción de que los ámbitos educativos favorecen un espacio para trabajar desde la prevención y la promoción evitando llegar a situaciones límite. Además, la educación se encuentra atravesada por diversas y complejas problemáticas donde confluyen en su abordaje los restantes campos (salud, justicia, acción social, etc.).
- El amplio margen que presenta este campo para trabajar en las distintas dimensiones de abordaje (individual, grupal, comunitario).
- La estructura disciplinar de los Equipos de Orientación Educativa y la potencial oportunidad de concretar un trabajo interdisciplinar.
- Interés por conocer y experimentar la especificidad del rol del trabajador social en este campo.

□ La oportunidad de trabajar de manera continua y directa con la población que asiste a la escuela y la posibilidad de plantear objetivos a largo plazo en la intervención con la misma.

Entienden que la elección de la Sistematización de esta experiencia como trabajo final se convalida por las consecuencias prácticas y políticas, permitiendo a las autoras, romper con la apariencia de los fenómenos y avanzar en el conocimiento y transformación de la realidad en donde se interviene, esta concepción dialéctica se constituye en una espiral transformadora de la totalidad a partir de la praxis¹ y de las contradicciones del sistema. El lector podría tomar esta formulación como una enunciación teórica o una observación subjetiva. Sin embargo la oportunidad de visualizar la especificidad profesional a través de la captación de "la totalidad" en un campo y problemática determinada facilita la incorporación en la relación triangular planteada por Helen Perلمان² (institución, problema, persona) interfase básica para la construcción del campo problemático o dicho en otras palabras del objeto de intervención. Por otro lado la generación del dispositivo grupal, a partir de la atención de la demanda individual, surge precisamente como estrategia superadora de "las contradicciones del sistema".

La generación de un dispositivo grupal responde por un lado, a la necesidad de emprender una acción coherente con el plan de trabajo docente de la asignatura y con el marco teórico, metodológico e ideológico de las autoras; aspecto este que se ve obstaculizado por la negativa de la supervisora de la institución sede a algún tipo de intervención directa por parte de las autoras durante el proceso metodológico de abordaje de caso individual, circunstancia que va atribuyendo a las estudiantes un rol francamente pasivo y

¹ La praxis es la síntesis de la relación acción-reflexión, es integrar la teoría y la práctica. Es el ensamble constante del concreto al abstracto y del abstracto al concreto. El Trabajador Social se sitúa frente a la realidad con un marco filosófico- ideológico y un marco teórico-metodológico, no para contemplarla pasivamente sino para desarrollar una acción en beneficio de los seres humanos, todo esto constituye la praxis. Barreix. J, Castillejos Bedwell S. "Metodología y método en Trabajo Social". Ed Espacio.2003

² El núcleo de la situación del Trabajo Social Individual consiste, en una persona que tiene un problema, acude a un cierto lugar, en que un profesional encargado de esta tarea le atiende y procura ayudarlo, mediante un proceso determinado. Helen Perلمان. "el trabajo social individualizado".Ed Rialp S.A.Madrid. 1965.

una función prioritariamente centrada en la observación no participante, con actividades indirectas ligadas a la gestión del caso.³ ¿Paradigmas significativamente opuestos entre el equipo cátedra y la institución? ¿Dificultades en la delegación gradual y paulatina por parte de la supervisora de la institución sede? ¿Dificultades en el manejo de la ansiedad por parte de las estudiantes? Complejidad y causalidad dan lugar a innumerables hipótesis, lo cierto es que avanzar en la inserción institucional y acercarse a una autonomía relativa para la intervención no resulta posible a través de la atención de la demanda individual. Pero si de dialéctica se habla "esta desventaja" se convierte en una "ventaja" a la hora de cumplimentar con la consigna de seleccionar una problemática: la violencia, y un aspecto a profundizar en el criterio de las autoras: cómo las prácticas sociales inciden en la convivencia escolar.

³ Cuando se señala intervenciones directas o indirectas, se tiene como referencia el concepto de Cristina de Robertis que plantea en su libro Metodología de la intervención en Trabajo Social... " Las intervenciones directas: se dirige al asistido en una relación frente a frente, éste esta presente y es actor tanto como el Trabajador social. Debido a ello sufre la influencia de la relación y por el juego de la reciprocidad el Trabajador Social también la sufre. Ambos están comprometidos en un proceso que los modificara y que introducirá cambios. Sin embargo el Trabajador social (...) es responsable de controlar las influencias que se ejercen y de analizar, explicar y escoger las intervenciones que lleve a cabo. La intervención directa se aplica a individuos, familias y grupos pequeños (...). Las intervenciones indirectas: son las que realiza el Trabajador social fuera de la relación profesional con el asistido, se trata de acciones que debe llevar a cabo a fin de organizar su trabajo, planificar acciones para mas adelante, también acciones en beneficio del asistido pero sin su participación directa...." Editorial "El Ateneo".

PARTE I

Marco teórico referencial

Capítulo I: El Servicio Social

Desarrollo histórico:

Origen del trabajo social

En Europa y en Estados Unidos, la práctica de la caridad y de la filantropía se reconoce como un campo específico de intervención y a partir de mediados del siglo XIX, comienza a organizarse en otras condiciones.

Estas prácticas se institucionalizan con el surgimiento de las organizaciones, que plantean las actividades, beneficios asistenciales como especialización a favor de los indigentes de la industrialización.

En ese momento el tratamiento de las necesidades y carencias se estructuran en tres ámbitos:

- Las organizaciones de las sociedades de la caridad.
- Los movimientos de reforma social.
- La incipiente acción del Estado.

Las organizaciones de la sociedad de caridad y los movimientos de reforma social, son dos formas distintas de participación en la problemática social vigente en dicha época y por ende, es diferente la relación que se plantea en cada una de ellas, con el objeto de intervención del trabajo social. Las primeras recogen fundamentalmente las referencias y procedimientos derivados de la práctica tipo apostolado, y las segundas responden más a perspectivas sociales, que derivan de la disputa de las clases trabajadoras por mejores condiciones de vida en una sociedad industrial naciente, apoyados en una concepción del cambio social fundada en la justicia social.

En el seno de estas instituciones, a la par que se estructura un tipo de intervención particular con los objetivos y procedimientos más sistemáticos, surge la inquietud de la elaboración teórico-metodológica y de la capacidad de los responsables directos, el voluntariado que actúa como la base de los trabajadores de dichas instituciones. Y es en el mismo seno de las mismas que se conforma una academia caracterizada por una extrema división entre quienes organizan, estudian, elaboran, y aquellos que "hacen las cosas".

Para fines del siglo XIX se cuenta entonces con una incipiente elaboración de un saber especializado, documentado en los textos de

conferencia y en las indicaciones sistematizadas para orientar la práctica del voluntariado. Y se cuenta también con la instancia de capacitación como cursos y ciclos breves instrumentados a través de escuelas de filantropía.

La incipiente acción del estado en el problema social:

El Estado amplía sus funciones de "guardián del orden" para convertirse en la instancia social de regulación de los intereses contradictorios que dinamizan a la sociedad. Este proceso desemboca en la década del treinta en la configuración de un Estado, de la elaboración e implementación de Políticas Sociales.

El amplio desarrollo de las Ciencias Sociales a partir de la segunda mitad del siglo XIX, aporta a la constitución del saber especializado, en tanto que la sistematización de las experiencias del voluntariado, fundamentadas en referencias religiosas y éticas, comienzan ahora a cimentarse en conocimientos derivados de la Sociología, la psicología, la Antropología, así como también de la medicina y el psicoanálisis.

"El Trabajo Social nace entonces a principios del siglo XIX, como el producto de la articulación de tres elementos:

1. La institucionalización de la beneficencia privada que aporta un saber práctico, es decir una forma de hacer las cosas, apoyado en el sentido común y el compromiso, una identidad y un lugar;

2. La ampliación de la función del Estado que aporta un espacio laboral y legitima el lugar del intermediario bajo la condición de trabajo asalariado, y un signo ideológico en cuanto impulsa y desarrolla la nueva profesión para que colabore en sostenimiento de suponer;

3. el desarrollo de las Ciencias Sociales, que generan un campo diversificado de argumentación teórica y de herramientas metodológicas, de las cuales la nueva profesión extrae en "préstamo" conceptos y técnicas que pasan a construir un saber especializado"⁴

Se explica la evolución histórica del trabajo social a partir de algunas fechas claves tales como:

⁴ garcía salord, s "especificidad y rol en el trabajo social"-

1893: Anna Dawes introduce por primera vez en el Congreso Internacional de Beneficencia la categoría compuestas por social Work.

1897: Mary Richmond propone crear la Escuela de instrucción para la Filantropía aplicada.

1898: Se inician los primeros cursos de Trabajo Social en New Cork.

1899: Graham Taylor funda Chicago, la primera escuela de Trabajo Social que formo parte integral del sistema universitario como carrera de estudios superiores.

1917: Mary Richmond publica su libro Social Diagnosis constituido en el primer trabajo teórico del quehacer profesional y en el primer proceso del denominado caso social individual o Casework.

En lo referente a América Latina y siguiendo con el análisis, Cristina de Robertis en su libro Metodología de la Intervención en Trabajo social, hace mención a la creación de la primera escuela de Servicio Social. "Alejandro del Río", en Chile en al año 1925, siguiendo hasta la década del sesenta.

Expresa que el Servicio Social surge y se desarrolla como una profesión destinada a atender, orientar y socorrer a sectores sociales en situación de carencia, que recurrían a las instituciones en busca de apoyo. Si bien se destaca la importancia de esta etapa inicial como ingreso de un enfoque profesionalista en el área, el Servicio Social no alcanzo un grado aceptable de estructuración metodológica.

En general el espíritu con el cual actuaban los profesionales en las instituciones no iba mas allá de una interpretación de las necesidades de los asistidos, utilizando como matriz conceptual de respuesta, los limites bastante estrechos que imponían no solo las instituciones oficiales y empleadoras, sino también, el de las políticas sociales existentes.

Paralelamente a la gestión profesional así concebida, comenzó a superarse el concepto de la profesión en las escuelas de Servicio Social, muchas de las cuales pasaban a ser universitarias. El servicio social dejaba de lado en la formación profesional las materias que correspondían a una concepción limitada y estrictamente asistencialista, y las que provenían de la

etapa en la que se la concibió como subsidiaria de otras, especialmente de la medicina y el derecho.

Ingresaron en los nuevos planes de estudio las Ciencias Sociales, la Psicología y de la conducta. Asimismo comenzó a modificarse el criterio de asignatura específica y metodológica, comenzándose a jerarquizar los entonces llamados métodos de grupo y de comunidad. El desarrollismo de la década del 60 le dio un gran empuje al trabajo comunitario, lo que favoreció el crecimiento metodológico, aunque este entusiasmo duro lo que duro el desarrollismo como novedad política continental.

Se encuentra, a fines de la década del 60, un Servicio Social latinoamericano que ya integro en su sistema de enseñanza, igualitariamente a los tres niveles de intervención básica y donde comienza a discutirse la metodología científica de la profesión.

En este mismo periodo el cuerpo profesional comenzó a crecer en el plano de reivindicaciones propias y en la formación de colegios y asociaciones. El desarrollo académico antes indicado no fue en ningún aspecto un progreso uniforme en Latinoamérica.

Reconceptualización:

Las características del Trabajo Social basadas en el pensamiento conservador y antimoderno, están presentes hasta la década del 60. En este momento la base teórica metodológica de la profesión entra en crisis iniciándose un movimiento denominado Reconceptualización.

En cuanto movimiento latinoamericano, se inicio a mediados de la década de 1960 y tuvo una extensión diferencial en cada uno de los países del continente, tanto temporal como cualitativa, de acuerdo a las particulares estructuras y coyunturas sociales, políticas y económicas.

Para el caso argentino se ubica entre 1965 y 1976.

Este movimiento implico una renovación profesional, buscando nuevos insumos teóricos y prácticos que dieran respuesta a las realidades particulares del continente latinoamericano.

Durante este movimiento se produce una intensa producción teórica sobre distintos aspectos del Trabajo Social, la construcción de diversos

modelos metodológicos, los fundamentos filosóficos de la profesión, el análisis de experiencias concretas, el papel de la investigación, el papel de la ideología, el rol del Trabajador Social, las técnicas de intervención, el carácter científico de la profesión, etc. Todo lo cual contribuyó al saber profesional, la reflexión conjunta y el aporte de profesionales argentinos.

Y, aunque al interior de la Reconceptualización existieron heterogeneidad de posiciones teórico ideológicas, en muchos casos antagónicas, y con gran predominio del eclecticismo, en todos los casos expreso una ruptura con el modelo norteamericano o formas de colonización del Trabajo social, constituyéndose en un proceso crucial en el desarrollo de la profesión en América Latina y en la búsqueda de su identidad profesional.

El golpe militar de 1976 y la instauración de una dictadura salvaje bloquearon el movimiento y toda su potencialidad. Los procesos desencadenados a partir de ese año significaron la culminación de la Reconceptualización en Argentina.⁵

Entre los aspectos negativos se señalan: la dogmatización de algunos grupos negadores de todo el proceso anterior y por lo tanto, negándose a dar continuidad histórica a una profesión, la postura idealista de quienes postularon una desprofesionalización y desplazamiento en una sociedad poli clasista.

América latina por su parte destaca hechos históricos dentro del camino de la profesión, tales como:

El primer congreso Panamericano de servicio social: realizado en Puerto Rico, 1957. Basaba la profesión en el reconocimiento de la dignidad y capacidad de superación del hombre que, mediante insumos técnicos propios colabora con este, los grupos y las comunidades a valerse por si mismos y lograr su desarrollo integral.

El documento de Araxa: la reunión fue realizada en 1967 en la ciudad brasileña de Araxa. Su objeto fue la consideración de la profesión ante la realidad latinoamericana y tuvo una fuerte repercusión en el continente. Se

⁵ Parra, Gustavo. "nuevos escenarios y practica profesional. Una mirada critica del trabajo social". ED. Espacio. 2002. Pág. 41.

considera uno de los documentos clave para el llamado proceso de Reconceptualización.

El grupo ECRO: de investigación y docencia en Trabajo Social fue un centro de irradiación intelectual muy importante para la profesión a nivel latinoamericano.

La publicación de la revista "Hoy en Servicio Social" constituyo un aporte singular para el desarrollo del proceso de Reconceptualización del Trabajo Social.

El grupo aporó también a la incorporación al Trabajo Social del paradigma del desarrollo, en una perspectiva nacional popular. En su última etapa de actuación se incorporó a las corrientes de pensamiento que sustentaban la construcción de un socialismo nacional, en el marco de un proceso de liberación cultural.

Sus figuras más importantes: Juan Barreix, Luís Fernández, Ethel Cassineri y Norberto Alayon, entre otros.

CELATS: en el marco de las dictaduras militares de Brasil, Uruguay, Chile y Argentina, el centro latinoamericano de Trabajo Social (celats) desarrollo una tarea fundamental para el desarrollo científico y político de la profesión.

Caso social individual familiar: orientación psicosocial

Método y proceso metodológico:

"El método de caso es definido como proceso para ayudar al individuo a afrontar con eficacia sus problemas, mediante acciones psicosociales que operen cambios normativos en la conducta de equilibrio individual".⁶. Pero el individuo no se encuentra aislado, pertenece a una organización familiar que se presenta como un entretejido de visiones, deseos, roles, en los que se establecen relaciones de intercambio, cooperación y conflicto. Caracterizar hoy a la familia exige reconocer la convivencia de una pluralidad de situaciones y formas familiares.⁷.

⁶ Díaz, Jorge. "historia del Trabajo Social". ED. Ludmen-Humanitas. México. 2006

⁷ Gilberto, Eva. "la familia pesar de todo". ED. Noveduc. Buenos aires. 2005

En lo que se refiere al trabajo social de casos, toda investigación constituye un proceso psicosocial. Al tratar con personas, no problemas, se procura realizar una comprensión (diagnostico) singularizada, individualizada, particularizada y simultanea del impacto y la capacidad de afrontamiento y disponibilidad de la persona y sus relaciones más significativas.

Mientras dure el proceso habrá fases recurrentes, de estudio, diagnostico y tratamiento. La atención del "Caso Social" no "libera" al profesional de registrar la recurrencias de situaciones determinadas. Por el contrario la reiteración de la demanda brinda información para caracterizarla en su peculiaridad, dimensionar el alcance en una institución, en un barrio, en una comunidad, y facilita a su vez, la generación de dispositivos grupales, planes y/o programas a nivel micro y macro.

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

El diagnostico es la comprensión del problema psicosocial que la persona plantea. La evaluación es la comprensión del funcionamiento de la persona respecto a su problema, su capacidad, sus posibilidades y la utilización de los recursos, tanto internos como externos. La dirección del tratamiento debe ser determinada, en parte, por la preponderancia y mayor peso de los distintos factores que intervienen en una situación dada.

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

1. Se debe averiguar y captar los hechos que constituyen el problema y se refieren a el, pueden corresponder a realidades objetivas, y/o a reacciones subjetivas;
2. se debe reflexionar sobre estos hechos;
3. y finalmente se debe también tomar una decisión o realizar una elección, que viene a ser el resultado final de este proceso, que esta

apuntando como se dijo anteriormente a la resolución de un problema, es decir, examinar sus partes, atendiendo a la naturaleza y organización, a las relaciones existentes entre ellas y los medios con que se cuentan para resolverlo.

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

Se considera pertinente la aplicación del proceso metodológico planteado por la Mg. Bibiana Travi⁸ ya que el mismo integra las propuestas de los autores clásicos estudiados a lo largo de la formación académica, considerándola innovadora al mismo tiempo que sintetizadora de las mismas.

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

A lo largo del proceso metodológico existe una secuencia lógica y otra cronológica. La autora enuncia tres fases metodológicas, dentro de las cuales se llevan a cabo diferentes acciones, adecuadas a cada caso particular.

Fase inicial

- Identificación de la situación – problema / demanda: de acuerdo a la institución en que se trabaje, serán los tipos de demanda. Puede ser que la demanda llegue al servicio ya formulada de esa manera, o que se encuentre una demanda oculta a descubrir. En general, la persona que atraviesa una situación problemática, llega al Servicio Social de una institución con algún grado de reconocimiento de ese problema, ya sea por iniciativa propia o por una orientación o derivación de otro profesional, de otro servicio o de otra institución.

⁸ Mg Bibiana, Travi. Curso "la dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social", dictado en el Colegio de Asistente Social y Trabajo Social de la provincia de Buenos Aires, distrito Mar del Plata. Agosto- septiembre 2007.

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

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

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

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

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

- Construcción del problema objeto de intervención: consiste en identificar y definir sobre qué intervenir, qué parte del todo, la situación

problemática central. Esta definición se hace en base a la demanda, que muchas veces es distinta del motivo de consulta.

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

Fase intermedia

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

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

Fase final

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

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

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

Es importante sentar precedente de la intervención llevada a cabo a través del registro, para que, si existen sucesivas intervenciones, otros profesionales puedan partir de lo trabajado y no volver a preguntar sobre los mismos aspectos, retrotrayendo al sujeto a situaciones ya resueltas o en vías de resolución. Fortalece a la persona que se valore lo realizado y que se preste atención a las nuevas problemáticas que pudieran surgir.

La autora sostiene que este proceso metodológico se cruza permanentemente con los modelos teóricos adoptados por el profesional y con

los marcos teóricos de referencia en relación con las problemáticas específicas abordadas.

La persona:

El cliente de una institución de asistencia social es semejante al resto de los seres humanos de su edad, tiempo o cultura. A su vez es tan único como su huella dactilar. Por matices o detalles, ha nacido y crecido con una personalidad diferente en algunos aspectos de los restantes miembros de su familia, género o especie.

Es por ello que nadie puede llegar a conocer la totalidad de otra persona, esto se debe a las dimensiones e interconexiones de cualquier personalidad, también al desplazamiento y reorganización de elementos nuevos y viejos.

La persona es un todo, una entidad física, psíquica y social, presente, pasada y futura. Esta configuración es lo que lleva consigo en cualquiera de las situaciones que la vida le hace afrontar.

El comportamiento de la persona tiene el propósito de obtener satisfacciones, evitar o anular frustración y mantener su equilibrio en movimiento.

El ser humano con su comportamiento, su manera de pensar, de sentir, actuar, se esfuerza por conseguir esa sensación íntima de satisfacción que le hace sentir acorde con el mundo que le rodea, equilibrado y abierto a las nuevas experiencias.

En cualquier etapa de la vida cuando se tropieza con obstáculos o frustraciones que se oponen a los propios deseos, la conducta responde a ellos. La persona se irrita. Se siente bloqueada, ansiosa, atemorizada, experimenta una agradable excitación o una impresión de reto. Se esfuerza por recuperar la sensación de "estabilidad dinámica".

Influida por los éxitos o los fracasos obtenidos en la persecución de sus objetivos, cada persona desarrolla una manera típica de comportarse que adopta ante sí, ante los demás y en las situaciones que ha de afrontar para conseguir sus objetivos. Este patrón de conducta característico de sí mismo es lo que se denomina personalidad.

Las fuerzas de la personalidad humana se combinan en tres funciones principales:

- ☐ Las energías vitales, que buscan salidas satisfactorias.
- ☐ El sistema de represión, que detiene y modifica impulsos.
- ☐ Las operaciones de organización y gobierno, que controlan los compromisos y equilibrios que tienen lugar en el seno de la persona, entre lo que desea y lo que puede o debe hacer.

Estas fuerzas en el sujeto dan lugar a la competencia y equilibrio personal y social, su desacuerdo o imperfección se traduce en un comportamiento que resulta personalmente frustrante y socialmente inaceptable.

La estructura y funcionamiento de la personalidad son producto de la dotación hereditaria y constitucional, en constante interacción con el ambiente físico, psíquico y social que la persona experimenta. La dotación y lo que adquiere se combina para dar lugar a su individualidad.⁹

La persona que acude a como cliente a una institución de asistencia social esta siempre en estado de tensión y sobrecarga.

Esta tensión presenta dos vertientes. El problema es sentido (no simplemente reconocido) como amenaza y ataque, y su incapacidad para afrontarlo contribuya a aumentar la tensión.

El objetivo desde el principio del profesional debe consistir en hacer que esta persona se sienta menos necesitada de protección (frente a su problema, frente a la institución o al cambio) y en ayudarle para que pueda aunar y reforzar sus esfuerzos para afrontar su problema.

Familia

Evolución histórica:

La familia ha estado ligada históricamente al desarrollo de las sociedades y a los modelos culturales de organización social.

En el mundo occidental y cristiano la organización familiar monogámica esta ligada a leyes de parentesco biológico, en otras culturas las responsabilidades y funciones familiares se distribuyen en la comunidad, como

⁹ Helen Perlman. "el trabajo social individual". 1965.

sucede en tribus de África e Indonesia donde la crianza de los hijos, los roles paternos se distribuyen entre los miembros de la comunidad.

La modernidad nace como promesa de articular razón y liberación. Pretende dominar la naturaleza al servicio del ser humano, termina dominándolo en la búsqueda del progreso, para lo cual fue necesario disciplinar, domesticar en un orden racional al conjunto de la sociedad, donde cada sujeto y cada institución social garantizaran la reproducción del sistema.

Este proceso de disciplinamiento se refuerza con la revolución industrial y el surgimiento del capitalismo que impacta fuertemente en la familia consolidándose el modelo de familia nuclear (madre-padre-hijos), se produce la división sexual y social del trabajo (hombre productor de bienes, mujer productora de la especie) dando lugar a la división entre el mundo social y el mundo domestico.

En la sociedad capitalista burguesa se transforma a la familia en el lugar de depositación de las responsabilidades sociales por las conductas de sus miembros, produciéndose la división de lo público ligado al trabajo y el mundo privado de la familia. Desde estas ideas se fue consolidando un modelo de familia que la iglesia, especialmente el cristianismo católico conservador, también sostiene una institución social altamente reconocida y el alto grado de representatividad en nuestra sociedad y en nuestra cultura.

La familia es un grupo de personas unidas por vínculos de parentesco, ya sea consanguíneo, por matrimonio o por adopción que viven juntos por un periodo indefinido de tiempo, constituyéndose como unidad básica de la sociedad.

En este núcleo familiar se satisfacen las necesidades mas elementales de las personas (comer, dormir, etc.), además se prodiga amor, cariño, protección y se prepara a los hijos para la vida adulta colaborando con su integración en la sociedad. ¹⁰ Pueden distinguirse diferentes tipos:

1. pareja sin hijos: compuesta por dos miembros de la pareja.
2. familia nuclear: compuesta por dos generaciones (padres e hijos).

¹⁰ Harris, C. "familia y sociedad industrial. 1986.

3. familia monoparental: compuesta por un solo miembro de pareja e hijos.
4. extensa: compuesta por más de tres generaciones (padre, hijos, nietos).
5. unipersonal: compuesta por una persona que decide vivir sola.
6. padrastral simple: uno de los cónyuges aporta a una relación nueva hijos de una relación anterior bajo un mismo techo.
7. padrastral compuesta: "los tuyos, los míos y los nuestros" bajo un mismo techo.

Otros tipos de familia: de hermanos, de homosexuales, en inquilinatos, familias con otros parientes, etc.

Contexto familiar:

La primera característica del contexto familiar es que sus miembros están vinculados entre si por medio del proceso de reproducción, y que esta relación sirve como base para la definición social del grupo y para la asignación de deberes y derechos entre los miembros de la familia.

Existe consenso en considerar a la familia como un grupo de parentesco basado en la vinculación a través del nacimiento. La familia inmediata es en todas partes y en todas las épocas, desatacada y socialmente reconocida. En su estructura están incluidas tres relaciones fundamentales, que son socialmente definidas: las relaciones maritales, las paternas y las fraternales. Estas son complicadas por factores biológicos que las atraviesan tales como la edad y el sexo.

La estructura de la familia humana esta arraigada en los usos sociales y costumbres. La organización cultural puede subrayar, suprimir, agregar, eliminar, orientar y controlar hasta llegar a constituir un sistema familiar, funcional y estructuralmente vinculado con el resto del orden social.

La familia constituye la unidad indispensable de toda organización social. A través de la historia del hombre adquiere esta significación dinámica para la humanidad, por que mediante su funcionamiento provee el marco adecuado

para la definición y conservación de las diferencias humanas, dando forma objetiva a los roles distintivos pero mutuamente vinculados del padre, madre y del hijo.

De manera que en toda demanda de atención social de una persona singular existe un contexto familiar también singular que requiere ser conocido por el profesional en su estructura: quienes están, en sus funciones: para que están, y en sus relaciones: como se comunican y que características tienen los vínculos que los unen.

El ambiente y las perspectivas de redes:

El modelo de vida considera que la gente esta constantemente en una situación de intercambio adaptativo con distintos aspectos de su entorno. Ambos cambian y son cambiados por el entorno, donde se debe dar una adaptación reciproca.

El individuo y la sociedad son interdependientes, las fuerzas sociales ejercen influencia sobre el comportamiento y las actitudes de los hombres proporcionando oportunidades y a la vez limitaciones para el desarrollo. Las actividades llevadas a cabo para satisfacer necesidades cambian el ambiente y surgen nuevas necesidades que reclaman a su vez, nuevas transformaciones en la actividad del hombre para satisfacerse.

Las redes sociales, son las intersecciones dinámicas entre lo comunitario y lo societario. A partir de estas, las personas pueden generar respuestas mas adecuadas de acuerdo a sus aspiraciones y necesidades, en el marco de los limites que esta dispuesta a aceptar su comunidad, al mismo tiempo que ésta ultima pueda ampliar esos limites facilitando procesos de inclusión e interpelando a la responsabilidad de todos los sectores del espacio social: el Estado, el mercado, las Organizaciones no Gubernamentales, movimientos sociales, etc. Las redes son definidas como "entidades relacionales complejas de carácter colectivo que tienen atributos morfológicos e interactivos que le son propios y como fin, la satisfacción de necesidades afectivas, informativas y materiales de los miembros que la integran".

Pueden identificarse en:

- Redes sociales primarias

☐ Redes sociales secundarias

Las primeras son conjuntos de personas que se conducen entre si y están unidas por lazos de familia, vecindad, amistad y trabajo o estudio, constituyendo agrupamientos en los que los vínculos que unen a sus miembros son de naturaleza afectiva, tanto positiva como podría ser negativa, representan un territorio psíquico y las relaciones que en ellas se producen están basadas en la reciprocidad, estando los intercambios caracterizados por la gratuidad.

Las segundas son conjuntos sociales instituidos, estructurados en forma estipulada para desarrollar funciones específicas. Sus integrantes cumplen roles predeterminados y las relaciones que se dan en su interior se fundan en el derecho o en el dinero.

En términos de redes se piensa a la familia y a su ambiente en unidad, evitando aislar a las personas de los vínculos con su entorno tanto mediato como inmediato.

En cuanto a la nominación de las redes y otros sujetos colectivos (familia, pequeños grupos, instituciones u organizaciones) hay que tener en cuenta algunas cuestiones:

☐ La familia y las redes primarias no son términos equivalentes ni excluyentes: los límites de ambas varían, así como sus dinámicas y sus misiones en tanto que los espacios de socialización, recreación, trabajo, educación, se diversifican y constituyen satisfactores de necesidades complementarios y adquieren roles relevantes en el proceso de socialización.

☐ Las redes primarias no son asimilables a los pequeños grupos: las redes no tienen límites, son fluctuantes en el tiempo-espacio por ello no es posible establecer un adentro o afuera como en el caso de los grupos. No obstante comparten con los grupos características tales como: objetivos, intercambio de afecto, tensiones y polarización, alianzas y conflictos.

☐ La idea de institución u organización no constituyen necesariamente un sinónimo de red. ¹¹

¹¹ Grupo EIEM. Trabajo social con grupos y redes". Pág. 190.

Redes naturales:

Las redes primarias y secundarias tienen su espacio de intersección en la vida cotidiana constituyendo lo que se denomina redes naturales.

Son la expresión de los mecanismos puestos en marcha por las personas para satisfacer sus diversas necesidades, condicionadas en su construcción y acceso por cuestiones estructurales y no solo producto de la voluntad o la disponibilidad.

Pueden emerger nuevas necesidades y desaparecer otras; de esta manera la persona puede pertenecer a varias redes de diferentes características. Además, las redes a lo largo de la vida van modificándose, como las necesidades y los obstáculos, que varían en su naturaleza, carácter e intensidad.

Las redes no están constituidas por un núcleo de tendencia estable de personas que cohabitan, ligadas por relaciones de parentesco, vecindad y amistad, sino que se encuentran dentro de un sistema de intercambios generalizados y difusos¹².

Como se señala anteriormente en toda demanda de atención social de una persona singular existe un contexto también singular, cuyo conocimiento no se agota en la dimensión familiar. Requiere ser entendido por el profesional en su estructura, funciones y relaciones a fin de identificar personas potencialmente útiles a la hora de diseñar con todos los involucrados un soporte social adecuado y suficiente a la circunstancia inicial por la que es convocado.

Trabajo social con grupos

Grupo. Concepto y nociones:

La autoras se apoyan en el concepto de Grupo planteado por Pichon-Riviere: conjunto de personas ligadas entre si por constante de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna que se plantean explícita e implícitamente una tarea que constituye su finalidad. Se puede decir

¹² Di Carlo y equipo." Trabajo social con grupos y redes". Y Dabas, Elina. "red de redes".

entonces que estructura, función, cohesión y finalidad, junto con un número determinado de integrantes, configuran la situación grupal.¹³

En primer lugar cabe señalar que al hablar de grupo, las autoras han considerado en la actuación el fenómeno universal de la interacción, de donde surge el reconocimiento de sí y del otro en un diálogo e intercambio permanente. El grupo es indispensable para el aprendizaje social y para el desarrollo de la personalidad. En él se produce la asimilación de sí a los otros, el sujeto "aprende a percibirse a sí mismo como sujeto y como objeto, como sí y como él". La interacción que se produce en la vida grupal exige a cada uno clasificarse entre otros que son a la vez semejantes y diferentes y así se plantea el problema de nosotros.

Zelia Torres¹⁴ plantea que en el proceso de interacción cada participante puede aprender sobre sus motivaciones, sentimientos y formas de relacionarse con el otro, así como sentir las reacciones que sus comportamientos provocan. De ese aprendizaje el individuo puede desarrollar nuevos conceptos sobre sus potencialidades y procurar la ayuda de los otros para poner en acción sus capacidades potenciales.

Una de las funciones del trabajo social es la de crear condiciones a partir de las cuales los participantes puedan adquirir nuevas perspectivas de sí mismos y de los demás, lo que es posible sólo con el desarrollo de la sensibilidad social.

Otras de las funciones del Trabajo Social es la de instrumentar socialmente al hombre, o sea, indagar las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje de comportamientos tendientes a modificar la capacidad del individuo para cambiar su medio o integrarse a él. Supone el desarrollo de habilidades de participación y capacidad para la transformación y perfeccionamiento del ambiente social y de sí mismo.

"El grupo es el vehículo o iniciador de prácticas sociales. Supera las relaciones puramente subjetivas de persona a persona". Complementa dialécticamente así la formación y el desarrollo del niño en su evolución.

¹³ Pichon-Riviere. "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Pág.152.

¹⁴ Zelia Torres. "Grupo instrumento de Servicio Social".Ed. Humanitas. Pág. 34

El grupo es, a la vez, una realidad material que existe en el mundo y una representación construida en cada uno de nosotros sobre la base de referentes externos, de la realidad social y material e internos, de la realidad psíquica de cada sujeto. En los dos sentidos el grupo es proceso y resultado. Un grupo entonces nace y existe, desde la materialidad externa (relaciones entre espacio, tiempo, institución u organización, personas, etc.) y desde las representaciones internas, en un proceso dinámico y dialéctico.¹⁵

Principios básicos:

Las autoras no desconocen la importancia de orientar su intervención considerando los principios básicos de la práctica del Trabajo Social de grupo planteados por Gisela Konopka y Natalio Kisnerman., a saber:

- la función del trabajador social es ayudar o habilitar a los miembros de un grupo hacia su propia independencia y capacidad.
- Usar el método científico. Búsqueda de hechos, análisis, diagnóstico en relación al individuo, el grupo y el medio ambiente social.
- Entablar relaciones intencionadas con los miembros del grupo y con el grupo.
- Uso conciente de uno mismo, como herramienta para lograr la relación.
- Aceptación de las personas.
- Comenzar en el punto en que está el grupo.
- Usar constructivamente las limitaciones.
- Individuación.
- Uso del proceso de interacción: ayudar al equilibrio del grupo, permitir el conflicto cuando sea necesario y prevenirlo cuando sea perjudicial.
- Estimular relaciones positivas y cooperativas en el grupo
- Flexibilidad apropiada en el proceso de grupo, respetando la autodeterminación del grupo.

¹⁵ Marta Souto de Asch. "Hacia una didáctica de lo grupal". CAP. 4 PAG.105, 107, 108. ED.MIÑO Y DÁVILA

- Evaluar permanentemente el proceso de grupo, a los miembros y al trabajador social
- Uso cálido, humano y disciplinado de sí mismo por parte del trabajador social de grupo.

Proceso metodológico para el trabajo con grupos:

Las autoras se apoyan en el proceso metodológico planteado por Margarita Rozas Pagaza¹⁶, quien propone la secuencia de tres momentos: inserción, diagnóstico y planificación. Esos momentos pueden ser recreados en el nivel individual, grupal y comunitario. Para entender la lógica de dicho proceso es necesario partir de la complejidad existente en la construcción del campo problemático en la intervención. Esta complejidad es expresión de un conjunto de dimensiones de la cuestión social que, para el Trabajo Social, se expresa en la relación contradictoria entre sujeto y necesidad. Esa relación es el eje que orienta la direccionalidad de la intervención profesional.

Es necesario enriquecer el conocimiento sobre dicha relación en el contexto más inmediato de la intervención. Esto permite, a su vez, una mirada estratégica de la intervención, que dimensiona la ubicación del profesional frente a los otros actores, respecto a sus intereses, sus opciones y motivaciones, factores que van dando un significado particular a la problemática objeto de intervención profesional.

Esta particularidad y especificidad de la intervención se da en la estructura de un proceso que está determinado por el objeto y objetivos de la intervención alrededor de las cuales se estructuran conocimientos, técnicas y realidad.

La INSERCIÓN es un primer acercamiento a la trama social que los sujetos establecen en su vida cotidiana con relación a la satisfacción de sus necesidades. El significado metodológico de este momento consiste en iniciar

¹⁶ Margarita Rozas Pagazza. "Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social" Ed Espacio. Buenos Aires.

el conocimiento de dicho contexto particular, a fin de establecer una ubicación profesional y una mirada estratégica de dicha ubicación.

El proceso de ubicación, significa situarse frente y en interrelación e interacción con los actores de la intervención profesional, que son: los sujetos con sus demandas y racionalidad que le dan a dichas demandas, la institución con sus propias demandas y su racionalidad respecto a la relación de los sujetos con sus necesidades y, finalmente, el trabajador social con su saber específico para analizar esa relación sujeto-necesidad como expresión complejizada de la cuestión social. Así mismo este saber específico se completa con un conjunto de procedimientos metodológicos que orientan la direccionalidad del ejercicio profesional. El saber específico implica, también, conocer e interpretar que los actores, en el contexto de la intervención, generan un proceso particular de interrelación e interacción alrededor de sus necesidades. Este es el aspecto central sobre el cual se constituye el campo problemático de intervención. Este proceso de interacción e intercomunicación entre actores permite, también, un primer conocimiento de la institución, el barrio y los sujetos sociales como instancia de relaciones sociales que expresan diversas racionalidades e intereses. Ese acercarse a la práctica de los distintos actores con sus conflictos, intereses, motivos, razones, saberes y prejuicios, los ubica en un plano de complejidad en el cual las simplificaciones pueden banalizar la práctica profesional.

Para el Trabajo Social es el momento de los interrogantes, de las indecisiones producto del impacto de una realidad que desestructura y muchas veces inmoviliza. Sin embargo es, también, el momento importante de reflexión para establecer una estrategia de intervención. Significa preguntarse por las necesidades de los sujetos como elemento fundamental en la construcción del campo problemático.

El proceso de conocimiento adquirido durante la inserción, posibilita tener elementos empíricos que necesitan ser analizados en la perspectiva de visualizar mejor el campo problemático, sobre el cual se precisaran los objetivos de la intervención profesional. Este es el sentido que se le da al DIAGNOSTICO en el proceso de intervención. En términos generales el diagnostico se refiere a saber las causas de un problema para luego

solucionarlo. Se parte del supuesto de que el diagnóstico es un momento de síntesis de un proceso de conocimiento que se ha ido generando desde la inserción del profesional en el contexto particular de su intervención, con el fin de indagar sobre el problema objeto de intervención. El diagnóstico es una instancia en la que se explicitan los nexos de la "cuestión social" relacionada a la satisfacción de las necesidades de los sujetos y que, a su vez, permite obtener explicaciones teóricas sobre la realidad particular, posibilitando reorientar los objetivos y una estrategia de intervención profesional.

Cabe aclarar que esta perspectiva del diagnóstico, no es una estructuración a partir de un recorte matemático de la realidad, sino que es el resultado de procesos cognitivos que se han ido acumulando desde el momento de la inserción. Estos procesos cognitivos no son solo elaboraciones intelectuales, sino que se dan en contextos vitales sobre el que se reproduce la vida social que *"no pueden ser definidos con independencia de las formas de acción y de las correspondientes categorías del saber"* (HABERMAS.1990. pagina 213).

El diagnóstico, como síntesis, es la re-elaboración de ese conocimiento acumulado con la ayuda de las categorías de análisis sobre la problemática generada en la relación sujeto-necesidad. En esta síntesis se intenta develar la complejidad de las problemáticas que se han ido analizando en el transcurso de la inserción profesional. Este proceso de develamiento no puede ser prolongado del sentido común, porque dicho develamiento implica trabajar con categorías de análisis; por lo tanto, desde una perspectiva teórica permite la conexión entre los procesos cognitivos que surgen de contextos vitales y formas de vida, reproducidas socialmente.

Teniendo en cuenta la complejidad de la construcción del objeto de intervención, resulta necesario no aislar las acciones relacionadas a la inserción y el diagnóstico con los procesos de PLANIFICACION, porque unos implican a los otros como aspectos de un solo proceso, relativamente diferenciables cuando se estructuran de manera técnica.

El significado que adquiere la planificación está sustentado en una concepción de planificación ESTRATEGICA que está orientada a generar un proceso de elaboración y toma de decisiones, a partir de la interacción de los

actores y el conocimiento fundamentado de la realidad. Esta realidad es considerada compleja en la medida en la medida que los actores interactúan a través de distintas racionalidades y autorreferencias explicativas. La planificación relacionada a la concepción del campo problemático y relacionada a un proceso metodológico, es aquella que, teniendo en cuenta dicha complejidad, cumple funciones prácticas, con la posibilidad de convertirse en instrumento útil, cuya validez social no está sustentada en una racionalidad instrumental, sino en la eficacia de la solución de las demandas que los actores sociales presentan.

La planificación, en Trabajo Social, tiene un significado articulador de las acciones del profesional a nivel general y, en el ámbito particular, es la explicitación técnica de objetivos y actividades que viabilizan la intervención profesional. Cabe señalar, que la planificación se va modificando permanentemente en la medida que es un proceso que sigue los condicionamientos de una realidad en la que los actores complejizan la operatividad técnica de un proyecto, por lo tanto, es necesario evaluar frecuentemente las condiciones de esa operatividad.

Es importante considerar que dicho proceso está atravesado por la EVALUACION PERMANENTE, la cual permite redimensionar las acciones de manera permanente respecto a la complejidad que las problemáticas y las relaciones entre los actores presentan. Asumiéndose, de esta manera, la turbulencia del contexto.

Modalidad operativa para el trabajo con grupos

El taller es entendido como "... un dispositivo metodológico interactivo-reflexivo donde se conjugan la palabra y la acción (mediante el uso de juegos, socio gramas, ejercicios, etc.,) para posibilitar encuentros dialógicos e intercambios comunicacionales..."¹⁷

José David en su libro "Juegos y Trabajo Social", plantea que el juego se presenta como "un sistema ficticio de reglas absolutamente obligatorias pero libremente aceptadas, que tiene un fin en sí mismo, que no es material ni

¹⁷ Vélez Restrepo, Olga L. "Reconfigurando el Trabajo Social, Perspectivas y Tendencias Contemporáneas". Pág. 116. Editorial Espacio. 2003. Bs. As Argentina

utilitario, que se ejerce libremente y que aporta al ser humano múltiples sentimientos y experiencias educativas diferentes a las que puede acceder en la vida corriente".

El juego contiene sentidos múltiples, "todo juego significa algo". La posibilidad de su aplicación como técnica auxiliar en Trabajo Social debe tener en cuenta una triple finalidad:

- que el individuo tome conciencia del mundo exterior,
- que el individuo tome conciencia del mundo interior, y
- que el individuo desarrolle su mundo de fantasía.

La propuesta del juego, se basa en tres premisas básicas: crear lo más posible; crear en libertad; crear con autonomía.

La actividad o tarea se ha de realizar teniendo en cuenta el cómo se hace y no tanto el *qué*. Se pueden señalar algunas líneas generales respecto de ésta: que sea de interés de los miembros para poder contar con la máxima atención, que desarrolle la sociabilidad y que ésta sea adecuada a la edad con que se esta trabajando, que sea progresiva, es decir partiendo de la realidad actual, que plantee metas factibles en recursos y tiempo, que desarrolle la iniciativa personal y grupal, que involucre a todos en el proyecto, que desarrolle en un lugar adecuado, libre de ruidos y distracciones, con espacio adecuado etc. ...

Capítulo II: El problema

La educación

Evolución histórica de la Educación:

Los sistemas de educación más antiguos conocidos tenían dos características comunes: enseñaban religión y mantenían las tradiciones del pueblo. En el antiguo Egipto, las escuelas del templo enseñaban no solo religión, sino también los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura. De forma semejante, en la India la mayor parte de la educación estaba en manos de sacerdotes. La India fue la fuente del Budismo, doctrina que se enseñaba en sus instituciones a los escolares chinos, y que se extendió por los países del lejano Oriente. La educación en la antigua China se

centraba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Confucio, Lao-tsé y otros filósofos. El sistema chino de un examen civil, iniciado en ese país hace más de 2.000 años, se ha mantenido hasta el presente siglo, pues, en teoría, permite la selección de los mejores estudiantes para puestos importantes en el gobierno.

El Siglo XIX fue el período en que los sistemas nacionales de escolarización se organizaron en el Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, España (Ley Moyano, 1858) y en el resto de los países europeos. Las nuevas naciones independientes de América Latina, especialmente Argentina y Uruguay, miraron a Europa y a Estados Unidos buscando modelos para sus escuelas. Japón, que había abandonado su tradicional aislamiento e intentaba occidentalizar sus instituciones, tomó las experiencias de varios países dinámicos.

A comienzos del Siglo XX la actividad educativa se vio muy influida por los escritos de la educadora rusa Ellen Key. La educación progresista era un sistema de enseñanza basado en las necesidades y en las potencialidades del niño, más que en los preconceptos de la religión.

En Estados Unidos tuvo una enorme influencia el filósofo y educador John Dewey, cuyo programa de actividad fortalecía el desarrollo educativo del alumno en términos de animación de las necesidades e intereses de aquel.

Entre los educadores de mayor influencia se puede mencionar al alemán Hermann Lietz, al británico Bert Erand Russell y a la italiana María Montessori. Todos ellos ejercieron amplia influencia en los sistemas educativos de los países de América Latina.

El Siglo XX ha estado marcado por la expansión de los sistemas educativos de las naciones industrializadas, así como por la aparición de los sistemas escolares entre las naciones de Asia y África.

En Argentina la escuela pública surgió como respuesta a una necesidad social expresada en un contrato que tomó las particularidades del contexto histórico político en que se sancionó la ley 1420. Fue pensada por la generación del ochenta para fortalecer la integración y la homogeneización cultural, posibilitando la plena incorporación de los inmigrantes al modelo de

desarrollo dominante que asignaba a la Argentina una función agroexportadora.

En materia educativa y cultural, el proyecto liberal y las ideas de la ilustración que orientaron a los hombres de los ochenta que ya estaban presentes en los días de Mayo, comenzaron a cobrar organicidad con la llamada generación del '37, alcanzando su madurez con Sarmiento, Mitre y Alberdi, quienes consolidaron un proyecto educativo, social y económico, donde la educación ocupaba un lugar preponderante. La generación del ochenta tenía una utopía de progreso y para progresar e integrar la sociedad era necesaria la educación.

La constitución de 1853, fundamentada en las ideas de Alberdi, garantizaba la educación en todo el territorio nacional a través del artículo 50: "las provincias deben asegurar la educación primaria"; pero estas garantías tomaron forma legal y definitiva en 1884 al aprobarse la ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria.

Entre 1946 y 1955 el peronismo lleva a cabo una importante transformación, cuyo rasgo esencial fue vincular la educación con el trabajo. El estado se hizo cargo de la educación en un sentido amplio. Se encargó de la educación de la mujer, los adultos, los más pobres y de los obreros. Destituido del poder el gobierno peronista, aquellos sectores que se habían visto favorecidos durante este gobierno comienzan a ser expulsados del sistema educativo a través de mecanismos indirectos de discriminación, empobrecimiento, descalificación, etc.

A partir del golpe militar de 1976 se desató una verdadera guerra a la educación pública que fue asediada por tres flagelos: "la represión dictatorial, el desastre económico-social, y la política neoliberal". Estos factores produjeron la situación más grave vivida en cien años de la educación pública en la Argentina, echaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentaron los problemas endémicos como la deserción escolar, la repitencia y las funciones puramente asistenciales. La respuesta oficial a la crisis en el sistema educativo fue la sanción de la ley 24.195, más conocida como la Ley Federal de Educación o Ley General de Educación.

Dicha ley, en su título I: "Garantías, derechos y obligaciones", y en sus tres primeros capítulos, deja en claro cuál sería la posición del Estado en torno a la educación, pues dice en su primer artículo: "el derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado para su ejercicio en todo el territorio argentino, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común". El 2º artículo menciona: "el Estado nacional tiene la responsabilidad principal de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa..." y en su 3º artículo: "el Estado nacional, las provincias y la municipalidad de Buenos Aires deben garantizar el acceso a la educación a todos los niveles y a toda la población..."

Desarrollos Teóricos de la educación

Las diferentes maneras de mirar la educación han generado diferentes enfoques teóricos. El hecho de que han surgido en el tiempo no ha significado que el surgimiento de uno se expresara en la superación de otro. Hoy aparecen superpuestos e interferidos afectando el proceso educativo como la configuración disciplinar e interrelación de los equipos.

- *Teorías no críticas
 - Tradicional (S XIX)
 - Escuela Nueva (Principios del S XX/50)
 - Tecnocrática ('70)

- *Teorías Crítico Reproductivistas
 - De la reproducción económica o dualista
 - De la reproducción ideológica
 - De la reproducción cultural o de la violencia simbólica

- *Teoría Socio Histórica

Teorías No Críticas

Escuela tradicional

La constitución de los llamados "sistemas nacionales de enseñanza" data de principios del siglo XIX. Su organización se inspiró en el principio por el cual la educación es un derecho de todos y deber del Estado. El derecho de todos a la educación derivaba del tipo de sociedad correspondiente a los intereses de la nueva clase consolidada en el poder: la burguesía. La escuela es erigida en el gran instrumento para convertir a los súbditos en ciudadanos.

La ignorancia es identificada como la causa de la marginalidad. La escuela surge como un antídoto a la ignorancia, un instrumento para resolver el problema de la marginalidad. Su papel fundamental es difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados. La escuela se organiza como una actividad centrada en el docente, el cual transmite, siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos. A éstos corresponde asimilar los conocimientos que les son transmitidos.

Las escuelas eran organizadas en forma de clases, cada una con un maestro que exponía las lecciones que los alumnos seguían atentamente y planteaba los ejercicios que los alumnos debían realizar disciplinadamente.

La referida escuela, mas allá de no conseguir la universalización (no todos ingresaban a ella ni todos los que ingresaban tenían éxito), aun debía ceder ante el hecho de que no todos los que tenían éxito se ajustaban al tipo de sociedad que se quería consolidar. Comenzaron a crecer las críticas a esta teoría de la educación y a esa escuela que pasó a ser llamada escuela tradicional.

Escuela Nueva

Son sus principales representantes: Dewey, Decroly, Montessori; Hermanas Cosentini, etc.

Esta teoría se desarrolla a principios del siglo XX y en Argentina, entre 1950 y 1960.

Manténía la creencia en el poder de la escuela y en su función de igualación social. Si la escuela no cumplía esa función, el hecho se debía a que el tipo de escuela implantada (escuela tradicional), era inadecuada. Toma cuerpo un amplio movimiento de reforma cuya expresión más típica fue conocida bajo el nombre de Escuela Nueva.

La pedagogía nueva comienza por esbozar una nueva manera de interpretar la educación y ensayando implantarla, primero, a través de experiencias restringidas, después, defendiendo su generalización en el ámbito de los sistemas escolares.

Según esta nueva teoría, la marginalidad deja de ser vista predominantemente desde el ángulo de la ignorancia. El marginado ya no es el ignorante sino el rechazado. Alguien está integrado cuando se siente aceptado por el grupo y, a través de él, por la sociedad en su conjunto.

Se nota una especie de biopsicologización de la sociedad, de la educación y de la escuela. Al concepto de "anormalidad biológica" (deficiencia neurofisiológica), se asocia el concepto de "anormalidad psíquica" detectadas a través de los tests de inteligencia, de personalidad, etc., que comienzan a multiplicarse. Se forja una pedagogía que aboga por un tratamiento diferencial a partir del "descubrimiento" de las diferencias individuales. Marginados son los "anormales", es decir, los desajustados y los desadaptados de todos los matices. "Anormalidad" no es algo negativo, es una diferencia. La educación, en tanto fenómeno de igualación social será el instrumento de corrección de la marginalidad en la medida que cumpla la función de ajustar, de adaptar los individuos a la sociedad, inspirando en ellos el sentimiento de aceptación de los demás y por los demás. La educación será un instrumento de la marginalidad en la medida en que contribuya a la constitución de una sociedad cuyos miembros se acepten mutuamente y se respeten en su individualidad específica.

Se desplazó el eje de la cuestión pedagógica, del intelecto al sentimiento, del aspecto lógico hacia el psicológico, de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos, del profesor hacia el alumno, del esfuerzo hacia el interés, de la disciplina hacia la espontaneidad, del directivismo hacia el no-directivismo, de la cantidad hacia la calidad, de una

pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía de inspiración experimental basada en las contribuciones de la biología y la psicología. Se trata de una teoría que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender.

Para funcionar así la organización escolar debía pasar por una sensible reformulación. La escuela debería agrupar a los alumnos según áreas de intereses originados en su actividad libre. El profesor actuaría como estimulador y orientador del aprendizaje, cuya iniciativa principal cabría a los propios alumnos. Tal aprendizaje sería una consecuencia espontánea del ambiente estimulante y de la relación que se establecería entre los alumnos y entre éstos y el maestro. Para ello, cada maestro tendría que trabajar con pequeños grupos de alumnos, sin lo cual la relación interpersonal, esencia de la actividad educativa, quedaría dificultada. La fisonomía de las escuelas cambiaría, adoptando un clima alegre, movido, bullicioso y multicolor.

El tipo de escuela no consiguió alterar significativamente el panorama organizativo de los sistemas escolares, porque implicaba costos más elevados que los de la escuela tradicional. La Escuela Nueva se organizó en forma de escuelas experimentales o como núcleos poco comunes, muy bien equipados y para pequeños grupos de elite. El ideario de esta escuela penetró en las cabezas de los educadores, generando consecuencias en las redes escolares oficiales organizadas en forma tradicional. Tales consecuencias fueron más negativas que positivas, porque provocaron el aflojamiento de la disciplina y la despreocupación por la transmisión de conocimientos, terminando por rebajar el nivel de la enseñanza destinada a las clases populares.

Esta teoría agravó el problema de la marginalidad; al enfatizar en la calidad de la enseñanza, desplazó el eje de preocupación del ámbito político al ámbito técnico-pedagógico. Esta escuela daba fuerza a la idea de que era mejor una buena escuela para pocos que una escuela deficiente para muchos.

Escuela tecnocrática o tecnicista

Al finalizar la primera mitad del siglo XX, la Escuela Nueva presentaba signos de decadencia. En la práctica, esta escuela se reveló ineficaz frente a la cuestión de la marginalidad.

Se articula una nueva teoría educacional: la pedagogía tecnicista.

A partir de los presupuestos de neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, esa pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo de manera de tornarlo objetivo y operacional. Con el advenimiento de esta escuela se busca planificar la educación de modo de dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. Para ello era necesario operacionalizar los objetivos y mecanizar el proceso. De ahí la proliferación de propuestas pedagógicas, como el enfoque sistémico, la micro-enseñanza, la tele-enseñanza, etc. Surge también la parcelación del trabajo pedagógico con especialización de funciones, postulándose la introducción en el sistema de enseñanza de técnicos de los más diferentes matices. De ahí la programación del sistema de enseñanza a partir de esquemas de planeamiento previamente formulados, a los cuales se deben ajustar las diferentes modalidades de disciplinas y prácticas pedagógicas.

En la pedagogía tecnicista el elemento principal era la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria, relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos e imparciales. La organización del proceso se convierte en la garantía de eficiencia, compensando y corrigiendo las deficiencias del profesor y maximizando los efectos de su intervención.

En esta teoría es el proceso el que define lo que profesores y alumnos deben hacer, así como cuándo y cómo lo harán.

El marginado será el incompetente, el ineficiente e improductivo. La educación ayudará a superar el problema de la marginalidad en la medida en que forme individuos eficientes y por lo tanto capaces de contribuir al aumento de la productividad de la sociedad. Así estará cumpliendo su función de igualación social. En este contexto, la igualación social es identificada con el equilibrio del sistema.

La educación será concebida como un subsistema cuyo funcionamiento eficiente es esencial para el equilibrio del sistema social. Su base de sustentación teórica se desplaza hacia la psicología behaviorista, la ingeniería del comportamiento, la ergonomía, la informática, la cibernética, que tienen en común una inspiración filosófica neopositivista y el método funcionalista. Para esta teoría lo que importa es aprender a hacer.

Se produce una reorganización de las escuelas, que pasan por un creciente proceso de burocratización. Se creía que el proceso se racionalizaba en la medida en que se actuaba planificadamente. Para ello era necesario bajar instrucciones minuciosas sobre cómo proceder con vistas a que los diferentes agentes cumplieren cada cual las tareas específicas asignadas.

Esta corriente, al intentar transferir a la escuela la forma de funcionamiento del sistema fabril, perdió de vista la especificidad de la educación.

En la práctica, la pedagogía tecnicista se cruzó con las condiciones tradicionales predominantes en la escuela y con la influencia de la pedagogía nueva que ejerció un poderoso atractivo sobre los educadores. En estas condiciones, se acabó por aumentar el caos en el campo educativo, generando discontinuidad, heterogeneidad y fragmentación, que casi impedían el trabajo pedagógico. El problema de la marginalidad se agravó y el contenido de la enseñanza se tornó escaso.

Teorías crítico reproductivistas

Teoría de la reproducción cultural o de la violencia simbólica

Son sus principales representantes: Bourdieu, Passeron.

Toda sociedad se estructura como un sistema de relaciones de fuerza material entre grupos o clases. Sobre la base de la fuerza material y bajo su determinación, se erige un sistema de relaciones de fuerza simbólica cuyo papel es reforzar por disimulo, las relaciones de fuerza material.

El axioma central de esta teoría es: todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que llega a imponer significados y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su

fuerza, añade su propia fuerza, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

A la violencia material (económica) ejercida por los grupos o clases dominantes sobre las clases dominadas corresponde la violencia simbólica (cultural).

La violencia simbólica se manifiesta de diferentes formas: la formación de opinión pública a través de los medios de comunicación, la prédica religiosa, la actividad artística y literaria, la propaganda y la moda, la educación familiar, etc.

Los autores mencionados buscan explicitar la acción pedagógica como imposición arbitraria de la cultura (también arbitraria) de las clases dominantes sobre las clases dominadas. Esa imposición implica necesariamente la autoridad pedagógica: poder arbitrario de imposición, que por el solo hecho de ser desconocido como tal, se encuentra objetivamente reconocido como autoridad legítima. La acción pedagógica que se ejerce a través de la autoridad pedagógica se realiza a través del trabajo pedagógico: trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente como para producir una formación durable, es decir, un habitus, como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después que cese la acción pedagógica, y por eso deben perpetuarse en las prácticas los principios del arbitrario interiorizado.

La función de la educación es la reproducción de las desigualdades sociales. Por la reproducción cultural ella contribuye a la reproducción social.

Para esta teoría, marginados son los grupos o clases dominados. Marginados socialmente porque no poseen fuerza material (capital económico) y marginados culturalmente porque no poseen fuerza simbólica (capital cultural). La educación, lejos de ser un factor de superación de la marginalidad, constituye un elemento reforzador de ella.

Teoría de la reproducción ideológica

Es su principal representante: Althusser.

Este autor distingue en el Estado distintos Aparatos Represivos del Estado (ARE): gobierno, administración, ejército, policía, tribunales, prisiones; y también Aparatos Ideológicos del Estado (AIE): religioso, escolar, familiar, jurídico, político (partidos), sindical, de información (medios de comunicación) y cultural (artes, deportes).

El Aparato Represivo del Estado funciona masivamente por la violencia y secundariamente por la ideología, mientras que los Aparatos Ideológicos del Estado funcionan masivamente por la ideología y secundariamente por la represión.

El autor propone la tesis según la cual el AIE que fue ubicado en posición dominante en las formaciones capitalistas es el Aparato Ideológico Escolar. Como AIE la escuela constituye el elemento más acabado de reproducción de las relaciones de producción de tipo capitalista. Para esto atrae a niños de todas las clases sociales y les inculca durante años de audiencia obligatoria, "saberes prácticos" envueltos en ideología dominante. Una gran parte, cumple la escolaridad básica (obreros y campesinos) y es introducido en el proceso productivo. Otros avanzan, pero acaban por interrumpirlo para integrar los cuadros medios, los "pequeños burgueses de todo tipo". Una pequeña parte alcanza el vértice de la pirámide escolar. Estos van a ocupar los puestos propios de los "agentes de explotación", "de los agentes de la represión", y de los "profesionales de la ideología". En todos los casos se trata de reproducir las relaciones de explotación capitalista.

El fenómeno de la marginación se inscribe en el seno de las relaciones de producción capitalista que se basa en la expropiación de los trabajadores por los capitalistas. Marginada es la clase trabajadora. El AIE escolar, en lugar de ser un instrumento de igualación social, constituye un mecanismo construido por la burguesía para garantizar y perpetuar sus intereses.

Althusser llega a afirmar que los AIE pueden ser lugar de lucha de clases.

Teoría de la reproducción económica o escuela dualista

Son sus principales representantes: Baudelot, Establet.

Teoría dualista, porque los autores tratan de demostrar que la escuela, pese a una apariencia unitaria y unificadora, es una escuela dividida en dos grandes redes que corresponden a la división de la sociedad capitalista en dos clases: la burguesía y el proletariado.

Como aparato ideológico, la escuela cumple dos funciones básicas: contribuye a la formación de la fuerza de trabajo y a la inculcación de la ideología burguesa. No se trata de dos funciones separadas. La escuela es un aparato ideológico, es decir, el aspecto ideológico es el dominante y comanda el funcionamiento del aparato escolar. La función principal de la escuela es la circulación de la ideología burguesa. Esto se da de dos formas:

- 1- la inculcación explícita de la ideología burguesa
- 2- la represión, el sometimiento y la deformación de la ideología proletaria.

Esta teoría admite la existencia de la ideología del proletariado. La misma tiene origen y existencia fuera de la escuela, en las masas obreras y en sus organizaciones.

La escuela es al mismo tiempo un factor de marginación respecto de la cultura burguesa, así como en relación con la cultura proletaria, ya que busca arrancar de ese movimiento a todos aquellos que ingresan al sistema de enseñanza.

Teoría Socio-Histórica

En el marco de esta teoría, los procesos de desarrollo consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos (familia, escuela, etc.). El aprendizaje en contextos de enseñanza posee un rol inherente en los procesos de desarrollo. El desarrollo es denominado como un conjunto de procesos psicológicos superiores (PPS) siendo un proceso artificial. Estos procesos son de desarrollos específicamente humanos, regidos por la línea cultural de desarrollo, es decir, que el desarrollo de estos procesos requiere un largo proceso de apropiación cultural; se conforman en la vida social. Por su parte, los procesos psicológicos elementales (PPE) están regulados por una línea natural de desarrollo y son compartidos con los animales superiores.

Ambos procesos se diferencian por el grado diverso de dominio voluntario del comportamiento, de control consciente y por el uso necesario de instrumentos de mediación en los PPS. Además, éstos se diferencian en su interior, en rudimentarios y avanzados en el grado de control consciente y voluntario; o en el tipo de uso que hagan de los instrumentos de mediación, el desarrollo de los PPS avanzados requiere de experiencias sociales particulares, no basta con una socialización genérica para que estos procesos se constituyan. Su desarrollo requiere la existencia previa de los rudimentarios, pero no resultan de la evolución espontánea de éstos y existe un alto grado de contingencia en el acceso a sus formas más avanzadas.

La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Este concepto remite a los procesos psicológicos superiores. Cuando el mediador da cuenta de que el aprendiz ha logrado una superación, debe alejarse, ya que se aspira a su autonomía. Al lograr la autonomía se pueden construir nuevas estructuras. Esta categoría lleva a pensar más que en una capacidad de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido.

La relación maestro-alumno y el proceso de formación:

Si cuando se refiere al acto educativo se habla de *maestros, estudiantes o escolares* y de *impartir clases*, se está partiendo de un cierto marco conceptual que va a determinar la manera de actuar frente al grupo, frente a los escolares. Se habla entonces de un sujeto que está frente a otros individuos a los que visualiza como objetos (son su objeto de trabajo, materia prima a transformar) a los que hay que transmitir conocimientos establecidos por un programa. Entonces la relación y la organización del conocimiento serán verticales, se pondrá énfasis en la instrucción, en la transmisión y reproducción. En este plano, a quienes se tendrá enfrente no serán sujetos en formación sino alumnos depositarios de los saberes que más adelante tendrán que demostrar que dominan (...) Según señalan algunos autores, en este tipo de relación

resulta sumamente difícil que se establezcan relaciones intersubjetivas, es decir, relaciones entre dos sujetos, pues la naturaleza de la relación maestro-alumno es la de un sujeto que informa y otro que es informado. El alumno es comprendido como algo estático y pasivo. En el acto educativo entendido de esa manera no hay proceso, hay una relación mecánica. Cuando en cambio se habla de formador y formandos se está ya hablando de sujetos en acción, de sujetos involucrados en procesos. El sustantivo adquiere movimiento, lo pasivo se convierte en activo, lo mecánico en proceso dialéctico en el que hay dos personas, dos sujetos que ponen en juego sus potencialidades en un proceso creativo. Porque la educación es un proceso de recreación, de transformación, no de acumulación de saberes por parte de un cerebro que almacena para poder echar a andar esos conocimientos en la oportunidad de ser requeridos.

En términos de identidades, la relación tradicional maestro-alumno, al no permitir relaciones intersubjetivas difícilmente posibilita el desarrollo de identidades; el sujeto se constituye necesariamente en relación de otredad: en relación con un otro sujeto igual que él. (...) Si por el contrario el sujeto se comprende como formador y no como informador, se tendrá que aceptar una primera circunstancia ineludible: preguntarnos sobre uno mismo. A este proceso algunos autores le llaman el "trabajo sobre sí" o el "retorno sobre sí", lo que implica volver a su propia vida, a su experiencia. Un informador no tiene que preguntarse sobre sí mismo cuando está frente a otros sujetos: informa y ya, pero cuando uno se comprende como formador, por lo tanto, como sujeto que tiene frente a sí a otros sujetos, tiene que preguntarse sobre sí mismo, sólo entonces se establece una relación intersubjetiva, una relación yo/tú (y no una relación yo/ello, es decir, sujeto/objeto). Un formador reconoce frente a él a otro sujeto y se reconoce a sí mismo. En ese proceso él mismo, y no sólo el alumno o estudiante, está en juego. Eso es en esencia la relación intersubjetiva en el proceso de formación. Y es lo que permitirá el crecimiento de los formandos.¹⁸

¹⁸ Certidumbres e incertidumbres "Maestros y derechos humanos" por Patricia Mar Velasco. Correo del maestro Nro 14, julio 1997. www.google.com.ar

Problemáticas relevantes

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

La crisis socio-económica que impactó al país en los últimos años tiene su reflejo en la escuela, de tal manera que las problemáticas de salud, las dificultades de acceso a bienes culturales y simbólicos, a una vivienda digna, al trabajo formal de los padres, etc. generan problemáticas que deben ser atendidas. Se suma a esta situación, un abandono, por parte del Estado, de su rol asistencial; por lo tanto la escuela como institución pública se vio obligada en los últimos tiempos a asumir funciones que sobrepasan su rol específico.

Al respecto Emilio Tenti Fanfani¹⁹ manifiesta "en los noventa el Estado hizo uso de la densa red de instituciones escolares para instrumentar programas de nutrición y alimentación infantil. La escuela fue adquiriendo funciones no pedagógicas que ocasionaron confusiones y discusiones entre los maestros y la comunidad escolar. La escuela tuvo que ceder parte del tiempo de aprendizaje para desarrollar estos programas. Esto tuvo dos efectos: contribuyó a extender la cobertura, asistencia y permanencia en la escuela y por otro lado, haber afectado el logro de adecuados niveles de rendimiento escolar."

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

La Convención define los derechos humanos básicos que disfrutaran los niños y niñas en todas partes: el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Los

¹⁹ Fanfani Emilio Tenti. "La escuela y la cuestión social". Pág. 132. Material extraído de la cátedra Supervisión en Servicio Social

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

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

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

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

La misma autora plantea que "(...) el Trabajo Social debe superar el concepto restringido de la necesidad para poder superar la práctica circular y repetitiva respecto a la relación recurso – demanda (...)".

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

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

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

- Demandas relacionadas con problemas que presentan los alumnos y sus padres.

- Demandas relacionadas con urgencias institucionales.

- Demandas relacionadas a requerimientos de control.

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

Maltrato infantil

El maltrato en el ámbito familiar, del cual han sido víctimas niños y niñas a lo largo del tiempo, no es un problema nuevo para la sociedad. Históricamente se han descrito tres niveles de maltrato infantil en la sociedad:

- El maltrato a niños en el ámbito doméstico.
- El maltrato a niños en las instituciones.
- El maltrato a niños por la sociedad en general.

Dado que la problemática abordada se centra en el ámbito doméstico, la misma se puede definir como:

“Actos y carencias, producidas por los padres o las personas encargadas de su cuidado y que dañan gravemente al niño/a atentando contra su integridad corporal, desarrollo físicoafectivo, intelectual y moral y cuyas manifestaciones son el descuido y/o lesiones de orden físico y/o psíquico y/o

sexual. Esta definición reconoce y categoriza tanto a las acciones como a las omisiones cometidas por los adultos responsables del cuidado cotidiano de niños y niñas en el ámbito familiar".²⁰

Actualmente se encuentran consensuados por los expertos los siguientes tipos de maltrato infantil intrafamiliar:

1. Maltrato físico: comprende a los actos cometidos por padres o adultos cuidadores contra niños y niñas que les generan lesiones físicas temporarias o permanentes.

2. Maltrato psicológico o emocional: implica las actividades de indiferencia, insultos, ofensas y/o desprecios, producidas por los padres o adultos cuidadores y que los/as dañan en su esfera emocional.

3. Abuso sexual: comprende las distintas situaciones de abuso en la esfera de lo sexual, desde lo que jurídicamente se denomina abuso, hasta el cuadro límite de la violación.

4. Abandono físico: comprende aquellas situaciones de omisión producidas por los padres o adultos cuidadores y en las cuales no se dio respuesta a las necesidades físicas básicas de los niños y niñas, siendo que se podía haber respondido.

5. Abandono emocional: situaciones de omisión producidas por los padres o los adultos cuidadores que implican la no respuesta de los mismos a la satisfacción de las necesidades emocionales básicas de los niños y niñas, habiéndose podido responder a las mismas.

6. Niños y niñas testigos de violencia doméstica: cuadro descripto hace poco tiempo, que incluye aquellas situaciones en las cuales niños y niñas son testigos de escenas de violencia en el ámbito de la familia, no siendo ellos protagonistas directos de las mismas, sino sólo como observadores.

7. Síndrome de Münchausen por poderes: cuadro producido en forma premeditada por padres o adultos cuidadores por el cual someten a niños/as a exámenes médicos alegando síntomas generados por adular

²⁰ Tonón, Graciela. "Maltrato infantil intrafamiliar. Una propuesta de intervención". Ed. Espacio. Buenos Aires. 2003

pruebas diagnósticas clínicas para que sean medicados en forma incorrecta y enfermen.

Las causas del maltrato infantil:²¹

Los estudiosos del tema del maltrato infantil han tratado de explicar su aparición y mantenimiento utilizando diversos modelos: el **modelo sociológico**, que considera que el abandono físico es consecuencia de situaciones de carencia económica o de situaciones de aislamiento social (Wolock y Horowitz, 1984); el **modelo cognitivo**, que lo entiende como una situación de desprotección que se produce como consecuencia de distorsiones cognitivas, expectativas y percepciones inadecuadas de los progenitores/cuidadores en relación a los menores a su cargo (Larrance, 1983); el **modelo psiquiátrico**, que considera que el maltrato infantil es consecuencia de la existencia de psicopatología en los padres (Polansky, 1985); el **modelo del procesamiento de la información**, que plantea la existencia de un estilo peculiar de procesamiento en las familias con menores en situación de abandono físico o negligencia infantil (Crittender, 1993); y por último, el **modelo de afrontamiento del estrés**, que hace referencia a la forma de evaluar y percibir las situaciones y/o sucesos estresantes por parte de estas familias (Hilson y Kuiper, 1994).

En la actualidad el modelo que mejor explica el maltrato infantil, es el **modelo integral del maltrato infantil**. Este modelo considera la existencia de diferentes niveles ecológicos que están encajados unos dentro de otros interactuando en una dimensión temporal. Existen en este modelo factores compensatorios que actuarían según un modelo de afrontamiento, impidiendo que los factores estresores que se producen en las familias desencadenen una respuesta agresiva hacia sus miembros.

La progresiva disminución de los factores compensatorios podría explicar la espiral de violencia intrafamiliar que se produce en el fenómeno del

²¹ Hernandez Gonzalez Eduardo "El maltrato infantil". <http://www.psicología-online.com/infantil/maltrato.shtml>

maltrato infantil. Entre los factores compensatorios se señalan: armonía marital, planificación familiar, satisfacción personal, escasos sucesos vitales estresantes, intervenciones terapéuticas familiares, apego materno/paterno al hijo, apoyo social, buena condición financiera, acceso a programas sanitarios adecuados, etc. Entre los factores estresores se cuentan: historia familiar de abuso, disarmonía familiar, baja autoestima, trastornos físicos y psíquicos en los padres, farmacodependencia, hijos no deseados, padre no biológico, madre no protectora, ausencia de control prenatal, desempleo, bajo nivel social y económico, promiscuidad, etc.

Consecuencias del maltrato infantil:

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

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

En los primeros momentos del desarrollo evolutivo se observan repercusiones negativas en las capacidades relacionales de apego y en la autoestima del niño. Así como pesadillas y problemas del sueño, cambios de hábitos de comida, pérdidas del control de esfínteres, deficiencias psicomotoras, trastornos psicosomáticos. En escolares y adolescentes se encuentran: fugas del hogar, conductas autolesivas, hiperactividad o aislamiento, bajo rendimiento académico, deficiencias intelectuales, fracaso escolar, trastorno disociativo de identidad, delincuencia juvenil, consumo de drogas y alcohol, miedo generalizado, depresión, rechazo al propio cuerpo, culpa y vergüenza, agresividad, problemas de relación interpersonal.

Diversos estudios señalan que el maltrato continúa de una generación a la siguiente. De forma que un niño maltratado tiene alto riesgo de ser perpetuador de maltrato en la etapa adulta.

Los pediatras se encuentran en una posición favorable para detectar niños en situación de riesgo (sobre todo en menores de 5 años, la población más vulnerable), a partir de esta edad los maestros comienzan a tener un papel principal en la prevención y diagnóstico. La prevención del maltrato infantil se establece en tres niveles:

Prevención Primaria: dirigida a la población general con el objetivo de evitar la presencia de factores estresores o de riesgo y potenciar los factores protectores del maltrato infantil. Se incluyen:

- Sensibilización y formación de profesionales de atención al menor.
- Intervenir en la psicoprofilaxis obstétrica (preparación al parto).
- Intervenir en las escuelas para padres, promoviendo valores de estima hacia la infancia, la mujer y la paternidad.
- Prevenir el embarazo no deseado, principalmente en mujeres jóvenes, mediante la educación sexual en centros escolares y asistenciales.
- Búsqueda sistemática de factores de riesgo en las consultas de niño sano. Así como evaluar la calidad del vínculo afectivo padres-hijos, los cuidados del niño, actitud de los padres en la aplicación del binomio autoridad-afecto.
- Intervenir en las consultas y exponer los derechos de los niños y la inconveniencia de los castigos físicos. Ofrecer la alternativa de la aplicación del castigo conductual.
- Identificar los valores y fortalezas de los padres, reforzando su autoestima.

Prevención Secundaria: dirigida a la población de riesgo con el objetivo de realizar un diagnóstico temprano y un tratamiento inmediato. Atenuar los factores de riesgo presentes y potenciar los factores protectores. Se incluyen:

- Reconocer situaciones de maltrato infantil, estableciendo estrategias de tratamiento.
- Reconocer situaciones de violencia doméstica o de abuso a la mujer y buscar soluciones.

- Reconocer las conductas paternas de maltrato físico o emocional, considerando la remisión de la familia a una ayuda especializada en el manejo de la ira y la frustración.
- Remitir a centros de salud mental a padres con adicción a alcohol y drogas.

Prevención Terciaria: consiste en la rehabilitación del Maltrato infantil, tanto para los menores víctimas como para los maltratadores. Para ello se debe disponer de un equipo interdisciplinario (pediatras, psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales, orientadores familiares, terapeutas, jueces de menores, cuerpos policiales, etc.).

Capítulo III: La institución escolar

Conceptos y fundamentos generales

“Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Se refiere a las normas – valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas – valor en establecimientos. La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.”²²

Entonces, según Berger y Luckmann²³ las instituciones son producto de la construcción social. Pero cabe preguntarse ¿cómo se realiza este proceso de construcción?

Afirman estos autores que toda acción se inicia ante el surgimiento de una necesidad, que se manifiesta como un problema que requiere una solución. En las sociedades, cuando surge un problema humano, para que los individuos permanezcan dentro de un orden social, son necesarias respuestas que den garantía de ser aceptadas.

Estas respuestas aceptadas son las instituciones, a las que los individuos recurren para dar solución a sus problemas. Ellas garantizan a los sujetos un patrón de soluciones que facilitan la conducción de los mismos en la sociedad en que viven.

²² Fernández Lidia M. "Instituciones Educativas . Dinámicas institucionales en situaciones críticas " Ed . Paidós Buenos Aires . barcelona . México.

²³ Berger P. y Luckmann T "La construcción social de la realidad". Ed. Amorrúrtu. Madrid. 1989

Dichos patrones son internalizados por los individuos en procesos de socialización, ya sea primaria o secundaria.

Los mismos autores plantean que las instituciones son construcciones sociales que resultan del parcelamiento del terreno social y que originariamente se crean para responder a diferentes necesidades sociales. Como las sociedades van transformando sus necesidades y sus formas de resolverlas, las instituciones también cambian.

Una institución es parte de una estructura social y la reproduce, es concreta, histórica y compleja. Son las instituciones espacios en los que se desarrolla gran parte de la existencia. La escuela, por ejemplo, como institución, es un espacio público donde se da una interrelación grupal, un ámbito de socialización secundaria de la comunidad, un lugar donde se integran valores, sentimientos de pertenencia e identificaciones básicas".²⁴

La palabra institución hace referencia a normas y valores de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (formalizadas en el caso de las leyes) con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.

Se caracteriza por un sistema de actividades, racional y con coordinación conciente. Su esencia es el grupo humano, que actúa dentro de un contexto témporo - espacial concreto, artificial y deliberadamente constituido. Su estructura es un conjunto de relaciones dirigidas al logro de objetivos y/o fines condicionados por su interacción en el contexto político, económico, cultural y social en que se encuentra inmerso.

El término institución puede adoptar diferentes significados de acuerdo a la ciencia y al autor que lo trate. Desde un análisis social se puede decir que el hombre se desarrolla y actúa en un entorno social donde se acepta la existencia de normas que regulan la convivencia. La institución mas pequeña en el orden social es la familia y la de mayor cobertura es el Estado.

Desde un enfoque histórico se toma la institución como modelo básico para el análisis de la realidad histórica; y desde las ciencias jurídicas, como un

²⁴ Corrosa, N., López, E., Monticelli, J.M. "El Trabajo Social en el área educativa". Ed. Espacio. 2006.

conjunto de normas establecidas por la ley relativa a un mismo objeto y a las mismas funciones que forman un todo coordinado.

Todas las instituciones tienen elementos que sirven de fundamento y son:

Uso social: una institución es tal cuando una sociedad la acepta, la usa.

Valoración: una institución debe estar apoyada en preceptos morales y éticos.

Regulación: el derecho debe regular el funcionamiento de la institución.

En el lenguaje de los trabajadores sociales el término institución es de uso frecuente para designar a su servicio empleador o a los grandes servicios que estructuran su campo de trabajo, como las instituciones sanitarias y sociales.

Para el trabajador social las instituciones son estructuras de programas o proyectos con fines determinados mediante la toma de decisiones y la utilización de recursos disponibles en el proceso de intervención. Cada institución es portadora de un mandato social.

Las instituciones sociales son conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios que aspiran a imprimir un sello en el cuerpo, el pensamiento y la psiquis de cada uno de sus miembros. Son culturales porque transmiten una cultura que va a condicionar el comportamiento de quienes forman parte de ella a fin de garantizar la identidad a la que aspiran; y simbólicos porque la acción de sus integrantes tienen sentido y es legitimada a través de mitos y ritos.

Cultura organizacional

En el caso de la escuela, el término de institución alude a un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar.

Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social más allá de vida biológica.

La organización de una escuela supone la presencia de personal adulto y un conjunto amplio de jóvenes que aislados del contexto social crean una trama de relaciones donde adquirirán los rasgos que la comunidad define como valiosos. Dentro de ella se manifiestan un conjunto de normas y significados que definen su universalidad entrando así en un interjuego con los sujetos concretos de una realidad concreta, provocando una dinámica, un estilo y una cultura organizacional propia.

Haciendo referencia a la cultura organizacional, resulta pertinente dar cuenta del concepto organización.

Una organización es una unidad social construida o reconstruida de manera intencional y deliberada que alcanza sus objetivos específicos a través del trabajo de las personas. Tomando a Etzioni la organización tiene 3 características:

- La división del trabajo, como también del poder (existen jerarquías) y responsabilidad de las comunicaciones (quien comunica, cuando y donde).
- Presencia de uno o más centros de poder que determinarán los objetivos, metas o fines, también las acciones que se utilizarán para alcanzarlos.
- Sustitución de personas, teniendo en cuenta que la organización es artificial, si hay una persona es que existe un puesto de trabajo y si esta no cumple de manera adecuada su función se la reubica.

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

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

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

Poder y Autoridad

La escuela puede ser concebida como una configuración específica dentro de la cual se pueden analizar las relaciones entre las distintas posiciones, las prácticas y los discursos con relación a estas posiciones, y considerar las interacciones de esta configuración particular con la sociedad en general, permitiendo descubrir así los mecanismos de regulación, conservación y transformación. Pero más importante es ver cómo dentro de estas se constituyen, mantienen o transforman las relaciones de dominación y autoridad, y sobre qué fuentes se establecen estas relaciones.

Por lo anteriormente expuesto, se considera que hoy en día es más fuerte y permanece la presencia de las teorías de la reproducción en los estudios sobre la institución escolar. Desde estas tradiciones la escuela es analizada como uno de los mecanismos idóneos para reproducir un sistema social cuya desigualdad se originaría en una división social del trabajo determinada por las relaciones de dominación. Se le otorga así, al sistema educativo un rol fundamental en la reproducción de las diferencias de clases, y por lo tanto, en la reproducción del sistema de dominación. La escuela reproduce culturalmente, y al hacerlo, legitima tal sistema de dominación.

En la medida en que la escuela es pensada desde el rol o función que cumple (socializar, internalizar, reproducir) estas perspectivas la suelen considerar como un todo homogéneo. Preocupadas por el consenso, la dominación y la hegemonía, en estas aproximaciones suele desdibujarse el

problema de cómo se construye el orden o la autoridad el problema del poder-dominación – no se considera, puesto que este es concebido como un elemento dado, impuesto, externo a la institución y sus agentes. El poder y la autoridad no se discuten, solo se analizan desde sus dispositivos dejando poco lugar a los actores, sus prácticas y representaciones.

Dependencia de las escuelas de la provincia de Buenos Aires

La Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar, creada en 1948, es el área de la cual dependen los trabajadores sociales que trabajan en escuelas públicas.

El 17 de enero de 1948 la Dirección General de Escuelas dicta el Decreto 1290/48 por el cual se forma una comisión integrada por miembros de ese organismo y del Ministerio de Salud y Asistencia Social que proyectara la creación de un Instituto de Psicología Educativa con un Departamento de Orientación Profesional.

En 1953 se incorpora el área de asistencia social y asesoría médica. "el departamento de acción social constituye un organismo de la asistencia social y la sociología en el ámbito estatal...esto revela la preocupación por la búsqueda de soluciones a los problemas sociales de la población escolar. Se crea el servicio social escolar prestado por la asistente social de la escuela. También se destacan asistentes educacionales. De esta manera la Dirección introduce por primera vez con asiento fijo su personal especializado en la escuela."²⁵

El aporte del asistente social era el de intervenir en el área socio – cultural y económica del alumno desde la perspectiva individual.

En 1955 se interviene la Dirección de Psicología y se avala su funcionamiento planteando una reestructuración y se crea la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, ampliando sus funciones hacia lo psicopedagógico.

²⁵ Munin, Elena "la Dirección de Psicología. El caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo" pag.97

En los años 90 se modifica el nombre de asistente social por el de Orientador Social y el Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social (EPS) pasa a denominarse Equipos de Orientación Escolar (EOE) modificando enfoques, fines y objetivos de la rama, lo que plantea desde su estructura formal privilegiar las 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.

En la actualidad se denomina Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Se pretende instalar una nueva modalidad educativa pedagógica para todos los niveles educativos con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; donde se promueva y proteja el desarrollo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola.

Concepción de lo social, función de los equipos y del Servicio Social desde su creación

	Desde origen hasta 1973	1973 1976	1976 1983	1983 1987	1988 1991	1991 1993	1994 1999
Concepción de lo social	Es un problema individual medible y encuestable	Se identifica con lo comunitario y su participación	Conocimiento es vinculado del contexto. El fracaso escolar es problema del alumno y la causa es la familia.	Lo social como constitutivo de la persona, donde interacciona lo familiar, institucional y comunitario.	El ser humano como ser social. La comunidad organizada como espacio cultural generador de proyecto educativo particular	Lo social como factor necesario a tener en cuenta en el proceso educativo	La importancia de lo contextual en el proceso de aprendizaje.
Función del equipo	Diagnosticar. Tabular datos. Asesoramiento	Diagnosticar y orientar sobre la problemática	Detectar y asistir el fracaso escolar desde la perspectiva individual	Participar de la elaboración y ejecución del PEI	Convocar instituciones y actores sociales para proyectos comunes.	Pedagógica aportar desde los distintos saberes al proceso educativo atravesado por lo social	Garantizar la implementación exitosa de la Ley.
Función del AS	Informe social asesoramiento legal	Promotor o animador comunitario	Control social. Adaptar a los chicos problema al medio escolar	Vincular aspectos sociales y pedagógicos. Orientar en la resolución de problemas. Como promotor.	Promotor de la participación comunitaria	Profundizar conocimientos de condiciones sociales que rodean al sujeto para que sean tenidas en cuenta en la enseñanza	Identificar contenidos, saberes y expectativas comunitarias con respecto al aprendizaje y la educación

Los objetivos y funciones en la actualidad

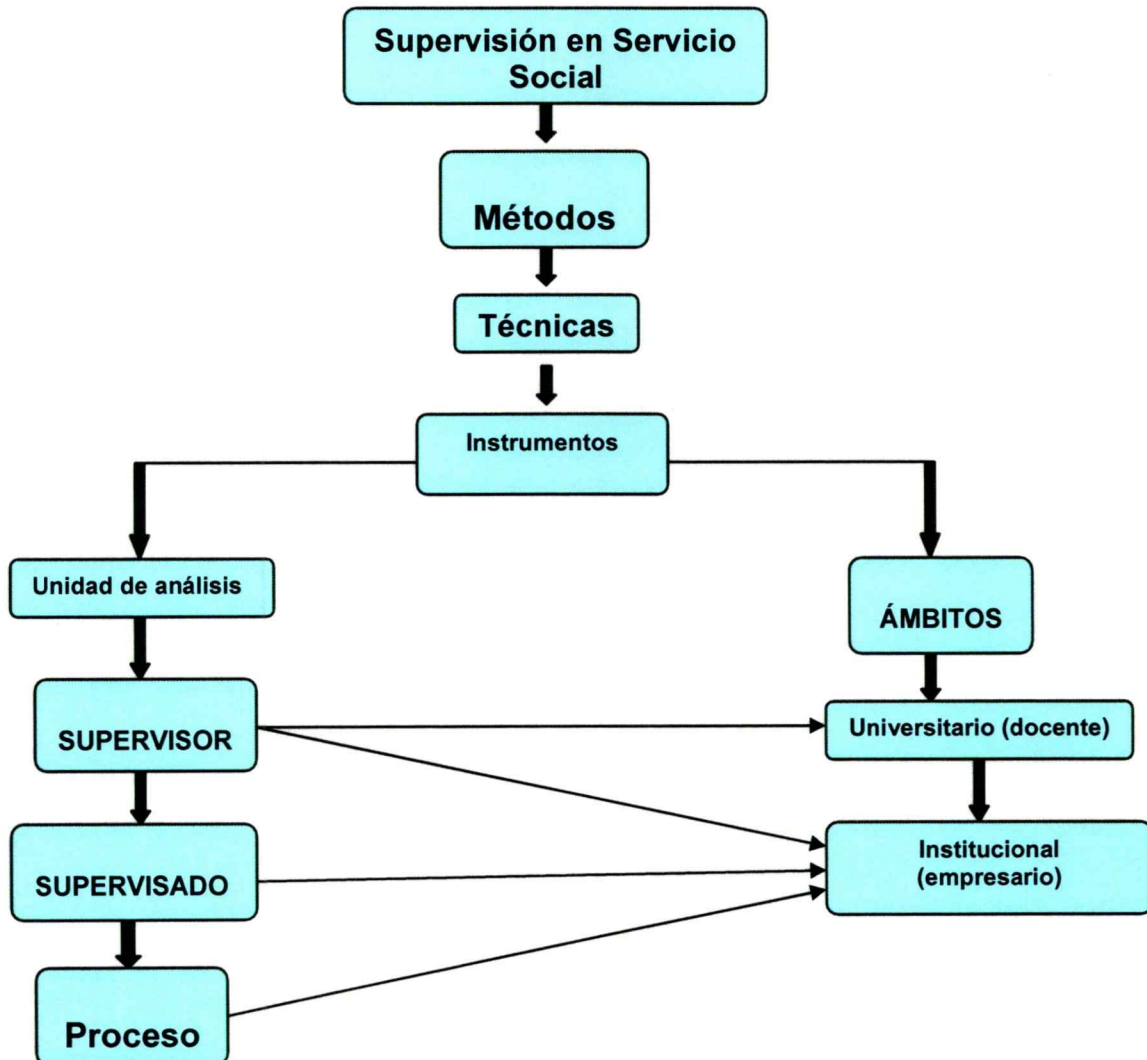
- Proponer la integración a los fundamentos y procedimientos institucionales del sistema Educativo Provincial, de los valores, saberes y prácticas propios del campo significativo que construyen el desarrollo en Psicología comunitaria y Pedagogía Social.
- Legitimar las producciones y las acciones pedagógicas – sociales y psicológicas – educacionales que en contextos comunitarios promueven y desarrollan las capacidades y condiciones de educación de niños, jóvenes, adolescentes y adultos.

- Orientar y acompañar a los docentes que conforman los equipos de trabajo en las instituciones educativas, reconociendo la complejidad y competencia en sus tareas y; la necesidad tiene compromiso pedagógico y que se manifiestan cotidianamente en el hacer educativo.
- Valorar y fortalecer la orientación educativa a través de estrategias de concientización, reflexión y producción docente especializada que permitan perfeccionar y jerarquizar la tarea de todos los recursos y establecimientos específicos de esta modalidad.
- Prevenir y acompañar desde lo psicopedagógico social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar.
- Conformar equipos de Orientación Escolar a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico – didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del sistema Educativo Provincial, en concurrencia con aquellas instancias homologas de la Educación Publica de Gestión Privada.
- Proponer instancias que apunten a garantizar los derechos de igualdad, inclusión, equidad, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes y adultos que componen la comunidad educativa.
- Establecer propuestas referidas a los contenidos educativos pertenecientes a la estructura curricular de cada uno de los ciclos que sistematizan la educación en los Centros Educativos Complementarios; a los contenidos educativos correspondientes a los proyectos Curriculares específicos de la Orientación Educacional, la Orientación Social, la Orientación de Aprendizaje, la Orientación Fonoaudiología y la Orientación Medica; y a los contenidos educativos correspondiente a los Proyectos Curriculares específicos de cada Equipo Interdisciplinaria Distrital.

CAPITULO IV: Supervisión en Servicio Social

Supervisión en Servicio Social. Concepto.

La supervisión es un proceso metodológico educativo que tiene como propósito desarrollar al máximo las potencialidades y capacidades de los estudiantes. Toda tarea de supervisión se propone "obtener el máximo rendimiento de una actividad, un programa o un proyecto de trabajo en una empresa sea esta educativa o actúe dentro del vasto campo del bienestar social. No tiene un fin en si misma, es un accionar "para", solo es positiva cuando logra mejorar el proceso de enseñanza –aprendizaje".²⁶



²⁶ Apuntes de cátedra Unidad de Practica Integrada I Año 2001. Carrera Lic. Servicio Social, Facultad de Cs. De la Salud y Servicio Social. UNMDP.

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

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

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

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

La autora supone cuatro objetivos principales de la supervisión:

- Enseñanza y formación permanente: la supervisión es un método enseñanza-aprendizaje cuya peculiaridad reside en que la formación se hace a partir de la práctica y "sobre la marcha".

- **Asegurar servicios de calidad:** se pretende mejorar los servicios prestados por la institución, las relaciones que se establecen entre usuarios y trabajadores sociales, y aumentar el nivel de competencia profesional de los trabajadores.
- **Socialización con el supervisado de los conocimientos y aptitudes propias de la profesión:** ya sea al nivel de estudiantes o de trabajadores sociales profesionales, produciendo un intercambio bidireccional.
- **Elevar el nivel teórico práctico:** se contribuye a elevar y profundizar el nivel de conocimientos útiles y necesarios para el trabajo social. Permitiendo esto una relación dialéctica entre lo pensado y lo realizado.

Funciones de la supervisión:

Se pueden reconocer dos grupos de funciones por un lado relativas a la supervisión de trabajadores sociales profesionales y por otro relativas a la supervisión de estudiantes de Trabajo Social. Estas últimas serán las que se desarrollan a continuación:

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

En conclusión, la supervisión forma parte de un proceso metodológico coherente que supone: ²⁷una ubicación presente, un condicionamiento

²⁷ Ingrid Bernsdorff de Rivera, María Elena Maggio de Minetti y Emilia Baroffia de Calcagno. Publicado en la Revista Testimonio nro. 19. España 1981.

histórico, una proyección adecuada. Implica relación entre supervisor y supervisado, compartir un proceso de aprendizaje mutuo, aunar conocimientos teóricos y proyectarlos, valorar y evaluar el proceso. El supervisor debe buscar claridad y coherencia entre: las personas sujetos de transformación, los profesionales y su rol en esta misión, y la acción concreta, mantener una distancia que le permita: mayor objetividad, capacidad de orientación y decisión, corrección de errores, posibilitar y brindar espacios de replanteo, de reflexión crítica.

Encuadre

Para saber desde que y con que se supervisa hay que precisar un conjunto de constantes, como opciones, a la que se denomina encuadre, éste hace referencia a todas aquellas condiciones para hacer una tarea determinada sobre acuerdos mutuos entre los actores que la realizan.

Se considera una estrategia en tanto nos permite abordar la tarea, y una táctica como medio, instrumento con y en el que se trabaja.

Es un no proceso para dirigir el proceso de supervisión hacia un objetivo. No es rígido ni exageradamente flexible, pero mantiene una estabilidad mínima en el cumplimiento de los objetivos convenidos.

Va implicando a los supervisados y al supervisor, asegurando "un mínimo de interferencias a las actividades que se desarrollan y un máximo de utilidad que a esto ultimo para la realización de su tarea.

Siempre existe un encuadre, son las pautas básicas de funcionamiento que permanecen. Operan como constante, mínimas certezas que facilitan el proceso de supervisión. La ausencia de diseño y explicitación adecuada y suficiente del encuadre incrementa las ansiedades y confusiones lógicas de la situación de aprendizaje y no contribuye a identificar las fortalezas del supervisado y los obstáculos que se presentan en toda situación de intervención.

Tres cuerpos de constantes:

□ El primero está configurado por lo que cada supervisor determina en cuanto a que **esquema conceptual metodológico** o paradigma va a trabajar.

Se considera pertinente trabajar con algunos aspectos del construccionismo, como paradigma que permite operar en el plano de las representaciones, valoraciones e interpretaciones que los sujetos le asignan a la realidad.

Más que las causas de los hechos, interesan los motivos que impulsan la acción social, la significación que va teniendo para los supervisados el proceso de la práctica y el de la supervisión.

El conocimiento se origina como producto de sujetos activos. Las cosas, al ser construidas por los sujetos mediante la práctica, son relativas a las características de esa práctica y a sus actores.

La comprensión de la interdependencia entre observador y mundo observado es el principal objetivo del construccionismo, paradigma este que se intertextualiza con el construccionismo.

La convivencia se hace experiencia y ésta construye la teoría explicativa de la misma. Se habla de correlaciones entre lo observado y la comprensión que de ello tiene el observador.

En el observar (con el sentido de percibir) y en el actuar, se construyen a sí mismos, lo que rompe con la idea del saber inmediato.

□ En el segundo se encuentran las constantes **temporo-espaciales**.

El ubicarse en una situación de trabajo exige considerar todo lo que configura el contexto de la práctica. El texto es el proceso, lo que se puede leer. Texto como figura y contexto como fondo. Texto y contexto en los que se dan las constantes de tiempo y espacio

El grupo de supervisados se reúne en un lugar, ese es su espacio, su sitio. Apropiarse da seguridad, por eso conviene mantenerlo fijo. La disposición espacial determina el tipo de interacción que se da entre los miembros.

En relación con el tiempo, este tiene que ver con la duración de la experiencia de supervisión y de cada reunión en un espacio. De ahí la relación

entre ambas constantes. El tiempo también está presente en cada cosa que hacemos, así se capta la historia de la cual se es constructor.

□ En el tercero las constantes de **funcionamiento**, que son las que facilitan la tarea, como ser lo referente a roles, relaciones, objetivos, honorarios, registros, etc.

Aquí se encuentran las reglas que la institución instala para el trabajo y tiene que ver con el currículum y las modalidades de supervisión.

La forma de establecer la relación va a incidir directamente como facilitador del proceso de aprendizaje en cada encuentro y en el resultado. Resulta en este punto muy importante la identidad personal y profesional del supervisor. En tal sentido va a establecer diferentes formas de relación y estilos de supervisión. Spilka reconoce tres tipos de encuadre más vinculados a la identidad profesional en relación con el tratamiento del contenido.

**Encuadre continente:* Contiene emocionalmente las ausencias, aquello que se hace intolerable para que sea reelaborado y devuelto al grupo.

**Encuadre recipiente:* se depositan lo rechazado, lo negativo, sin intentar su elaboración y devolución ("el grupo no me sirve para solucionar mis problemas de práctica").

**Encuadre depresivo:* reduce las expectativas a condiciones mínimas y reales de funcionamiento, descartando toda omnipotencia en el supervisor. Desilusionar es parte de nuestra función ("no esperen que podamos solucionar todo")

Kisnerman vincula el establecimiento de la relación a la personalidad de los involucrados, diferenciando tres tipos para analizar la actitud del supervisor, ya que es quien, por su posición, asume la responsabilidad de dirigir el proceso. Así se plantea un tipo de relación en donde el supervisor da un saber para que lo reproduzcan, generando dependencia (ayuda); por otro lado puede darse un tipo de vínculo vertical, donde la evaluación siempre apunta al supervisado nunca al supervisor (dominación) y por último, también puede presentarse, una relación tecnicista que se centra en la capacidad técnica y en la profesión en el área de las tecnologías, privilegiando la especialidad y cerrando la posibilidad de una percepción profunda y crítica.

Dimensiones del encuadre

Dependencia

"La intervención de la supervisión es siempre una acción metodológica, entendida esta como una integración de procesos que apuntan al logro de objetivos determinados con la institución y con los supervisados. Para articularla en los procesos que se dan en una institución, es necesario precisar el papel que juega su historia en el presente".²⁸

"Lo institucional es el contexto que acompaña al texto. El texto es lo que leemos en una reunión de supervisión, lo que se dice, como se lo dice y lo que no se dice. Es todo lo construido por y en el grupo. El contexto es todo lo que rodea al grupo: la institución, la realidad social en la que ella se inserta y las prácticas que se realizan fuera de su sede, que se introduce en el texto complementando sus significados. Lo externo afecta lo interno, y éste se proyecta al exterior, ya que existe una interdependencia entre ambos".²⁹

Los tipos de relaciones que se establecen en las instituciones, según Castoriadis:

- La funcional, que tiene que ver con la organización, las tareas y medios en relación con los objetivos y que obedece a criterios de racionalidad técnica;
- La simbólica, que responde a significados que toman valor de símbolos en la relación y que son sancionados como válidos institucionalmente;
- La imaginaria, en la que se desplaza lo real (la institución perfecta (...)) o la institución recipiente donde depositamos todo lo malo).

"La supervisión es el espacio para develar el tipo de relaciones que se entrecruzan en el texto institucional, las vías formales e informales de comunicación, las contradicciones entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace, como tienden a la reproducción social, facilitando a los supervisados el poder, según Souto de Asch, "discriminar y elaborar la fantasmáticas predominantes para evitar la sumisión a ellas, develando las

²⁸ Kisnerman, Natalio. Reunión de conjurados (Conversaciones sobre supervisión). Ed. Lumen – Humanitas. Buenos Aires, Argentina. Páginas 41-42.

²⁹ Op. Cit.1. Página 1. Página 43.

condiciones ideológicas y buscando formas acordes a la transformación social”³⁰.

Según De Pascuale y Fonseca, “el centro de practicas es el escenario que tiene que garantizar una capacitación acorde a los objetivos de la institución académica, estableciendo un modelo de colaboración aceptado por convenio”.

“Un centro de práctica es educativo cuando los estudiantes pueden vivir y desplegar en él sus propias experiencias de aprendizaje, cuando tienen un tipo de organización que, siendo flexible, permite la creatividad”³¹.

Duración, periodicidad y localización

Según Aguilar, la actuación de los estudiantes de Trabajo Social que son supervisados (...) esta influida por el entorno en que se desarrolla la actividad de supervisión. Dos de los aspectos fundamentales a considerar es la organización de la supervisión y el clima o ambiente.

Respecto al primero, es preciso que las sesiones:

- Se acuerden previamente: su duración debería ser de una hora y media, ya que este tiempo permite establecer una agenda, discutir nuevas ideas, programar acciones futuras y concluir la sesión.
- Sean periódicas: en función del grado de experiencia del supervisado (semanal, quincenal o mensual).
- Sean privadas y sin interrupciones de ningún tipo: para alcanzar el grado de concentración necesario y la eficacia de la sesión.

En cuanto al segundo aspecto:

- El supervisor debe crear un ambiente cordial y distendido que sirva de sostén emocional para el aprendizaje y como núcleo de salud mental.
- La supervisión debe desarrollarse en un lugar donde sus miembros se sientan cómodos. El espacio físico es importante que sea agradable.

³⁰ Op. Cit.1. Página 1. Página 44.

³¹ Op. Cit.1. Página 1. Página 44.

□ Hay que tener en cuenta, en relación con el ambiente físico, que no se produzcan ruidos ni interrupciones.

Según Aguilar, las entrevistas individuales deben ser realizadas en forma sistemáticas o de acuerdo con las necesidades de los supervisados. Dependiendo del tiempo que lleve trabajando en la institución, el trabajador necesitará una supervisión "semanal al inicio del contrato, quincenal durante los primeros años de servicio, y puede pasar a ser mensual a partir del tercer o cuarto año, acabando por ser mas esporádica a partir del quinto año". La duración de estas sesiones debería ser de entre una y dos horas, aunque también depende del grado de experiencia y de la antigüedad en el cargo del Trabajador Social supervisado.

Las sesiones de supervisión grupal pueden tener una duración entre dos y tres horas, dependiendo de los contenidos y de la experiencia de los supervisados en materia de trabajo conjunto.

En cuanto a la periodicidad, dependerá del tipo de supervisados y de si se utilizan simultáneamente la supervisión individual. Cuando se combinan ambas modalidades la supervisión grupal puede llevarse a cabo quincenal o mensualmente, sólo si se emplea esta modalidad, las sesiones deberán tener una periodicidad semanal o quincenal.

Si se realiza la supervisión de un equipo de trabajo, cabe la posibilidad de dedicar cada sesión semanal a un aspecto específico, de forma que a cabo del mes se hayan abordado todos los contenidos del proceso de supervisión.

Kisnerman, hace referencia a las constantes temporo-espaciales. En relación a esto afirma que, la disposición espacial, en el que los miembros puedan plantear y resolver diferentes cuestiones, determina el tipo de interacción que se da entre los mismos. En relación con el tiempo, cada reunión según la modalidad que se utilice, puede durar desde una hora a cuatro. Y si la supervisión no esta institucionalizada, el tiempo de duración del proceso se acuerda con los supervisados y la institución.

Materiales

"Para llevar a cabo la supervisión de una forma adecuada hay que tener en cuenta que las sesiones se preparan anticipadamente"³².

El registro de las actuaciones facilita la transmisión del trabajo que lleva acabo un profesional cuando debe sustituir a otro y facilita el análisis a posteriori de cómo se esta desarrollando un caso.

"Para analizar y registrar adecuadamente el trabajo realizado con un usuario o grupo son también muy validas las técnicas audiovisuales"³³.

"Llevar a cabo una adecuada documentación y registro del trabajo realizado es un instrumento imprescindible para la supervisión, ya que a partir de esta plasmación escrita se inicia un análisis de las formas en que el trabajador social ha abordado una determinada actuación.

También debe analizarse como se ha registrado el propio trabajo que se realiza en la supervisión, ya que ésta es una actividad susceptible de ser documentada, tanto por el supervisor como por el supervisado"³⁴.

"El registro de entrevistas, sesiones directas e historias sociales son el tipo de escritos que se utilizan más frecuentemente en las supervisiones educativas y de apoyo"³⁵.

"A su vez una técnica importante que se emplea en la transcripción escrita de entrevistas o sesiones es plasmar por escrito y textualmente unas frases determinadas, dichas tanto por el usuario como por el supervisado. De esta forma se capta el valor determinado de una frase dicha por su posible contenido latente y la contradicción que exista entre lo que se ha dicho y la actitud que se manifiesta en la sesión"³⁶.

Al respecto Kisnerman explicita la importancia que el registro tiene para la realización de la sistematización³⁷ de la práctica.

³² Barrera Fernandez, Josefina. "La Supervisión en el Trabajo Social" Ed. Paidós. Bs. As. Argentina. Año 1997. Capitulo 6: El Registro y la documentación de las supervisiones. Página 139.

³³ Op. Cit. 5. Página 4. Capitulo 6. Página 141.

³⁴ Op. Cit. 5. Página 4. Capitulo 6. Página 141.

³⁵ Op. Cit. 5. Página 4. Capitulo 6. Página 142.

³⁶ Op. Cit. 5. Página 4. Capitulo 6. Página 147.

³⁷ Sistematización: procedimiento y conjunto de operaciones que ordenan, describen, articula y recupera el desarrollo de una experiencia práctica, conectando los datos empiricos y los significados que en ella se obtienen con un enfoque holístico. Es la reconstrucción de la practica desde su registro)

Las sesiones de supervisión pueden ser sintetizadas en un escrito. El supervisado realiza una transcripción escrita de lo que ha tratado en la supervisión, especialmente de las conclusiones y aprendizaje que le han ofrecido.

"En las supervisiones de grupo se considera adecuado realizar un acta de las sesiones, que contengan: día, lugar, hora, asistentes, síntesis cronológica, conclusiones y por último la planificación de próximos encuentros"³⁸.

Método

Enfoque teórico metodológico

Kisnerman propone para trabajar el construccionismo como paradigma, porque permite desde un enfoque transdisciplinario, operar en el plano de las representaciones, valoraciones e interpretaciones que los sujetos asignan a la realidad, lo que se expresa a través del lenguaje en acciones comunicativas intersubjetivas.

Le interesa conocer los motivos, la significación que va teniendo para los supervisados el proceso de la práctica y el de la supervisión, a medida que se van cumpliendo los objetivos convenidos, ya que las situaciones sociales que se protagonizan son cruciales para constituirnos como sujetos humanos y profesionales.³⁹

El conocimiento se origina como producto de la actividad de los sujetos activos. No surge de la manipulación de las cosas en si mismas ni es a priori a la experiencia. Al ser construida por nosotros mediante la práctica, las cosas son relativas a las características de esa práctica y a sus actores.

"El proceso de supervisión como practica educativa parte de los conocimientos que los supervisados tienen sobre una realidad concreta de trabajo y del cómo la significan, utilizando la interacción y los vínculos entre los supervisados, necesarios para participar en actividades con otros, y la apropiación y los instrumentos de mediación"⁴⁰, siendo el lenguaje el

³⁸ Op. Cit. 5. Página 4. Capítulo 6. Página 147

³⁹ Op. Cit.1. Página 1. Página 16.

⁴⁰ Op. Cit.1. Página 1. Página 17.

instrumento principal, nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo para obrar sobre el contexto.

Como afirma Maturana "nos descubrimos como observadores cuando comenzamos a observar nuestra propia observación en nuestro intento de descubrir y explicar lo que hacemos. Observar es lo que hacemos los observadores cuando distinguimos en el lenguaje los diferentes tipos de entidades que producimos como objetos de nuestras descripciones, explicaciones y reflexiones, en el curso de nuestra participación en las diferentes conversaciones en las que nos vemos envueltos en la vida cotidiana sin tener en cuenta el ámbito operacional en el que estas tienen lugar. La comprensión de la interdependencia entre observador y mundo observado es el principal objetivo del constructivismo, paradigma que se intertextualiza con el construccionismo"⁴¹.

El supervisor y cada supervisado, como observadores, se describen a sí mismos cuando lo observado, lo que hace de su tarea una autorreferencia, en tanto se toman a sí mismos como objeto. En el observar y en el actuar, se construyen a sí mismos, lo que rompe con la idea de saber inmediato.

Dentro de este paradigma la objetividad debe ser entendida como el compromiso de que los deseos o preferencias, no distorsionen o interfieran en el trabajo. Hay que evitar el fanatismo, los dogmas, las discriminaciones, haciendo de nuestras prácticas un espacio de comprensión de todos los seres humanos. La pretensión de objetividad tiene que ver con la ética, que es siempre un tema transversal en nuestro trabajo.

Técnicas

Barrera distingue "dos modalidades básicas de aplicación:

La supervisión individual, el supervisor utiliza como técnica la entrevista.

La supervisión en grupo, el supervisor utiliza las técnicas de conducción y dinámica de grupos.

Lorenzo Sánchez, establece una tercera clasificación de supervisión mixta, que sería aquella en la cual predomina la realización de sesiones

⁴¹ Op. Cit.1. Página 1. Página 17.

grupales, pero en la que también es admisible, y en ocasiones se favorece, la realización de sesiones individuales cuando el trabajador social lo necesita".⁴²

"La supervisión individual, se basa en la relación supervisor-supervisado y en el intercambio de conocimientos entre uno y otro. Para su realización el supervisor utiliza las técnicas de entrevista y tiene en cuenta el tipo de relación que se establece entre él y el supervisado"⁴³.

"Debe establecerse una clara línea diferenciadora, en relación a la entrevista, entre lo que significa la relación asistencial y la relación que se establece entre supervisor y supervisado, enfocada esta hacia una mejora de las actuaciones profesionales y una mejor comprensión del trabajo. No obstante, debe existir también un cierto nivel de comprensión de las características personales."⁴⁴ En tal sentido resulta insoslayable diferenciar entre el apoyo de supervisión y el apoyo terapéutico, ya que el primero centra el interés en la contención de las ansiedades generadas por la práctica profesional en la consecuente clarificación orientada al fortalecimiento de capacidades y superación de obstáculos, mientras que el segundo está orientado a promover y/o sostener cambios en la dinámica de la personalidad

La aplicación de la supervisión en grupo permite un mayor contraste de opiniones y puntos de vista entre diversos miembros del grupo, ofrece la posibilidad de probar una experiencia de grupo muy útil para el trabajo social que debe realizarse, facilita el nivel horizontal de relaciones y un funcionamiento más democrático.

Aguilar plantea, la supervisión individual entendida también como "modelo tutorial, este tipo de modalidad de supervisión "uno a uno", se desarrolla mediante entrevistas individuales del supervisor con cada uno del supervisado. Históricamente, ha sido el primer modelo de supervisión que se ha implementado, surgiendo íntimamente ligado al desarrollo del casework,

⁴² Op. Cit. 5. Página 4. Capítulo 4" Técnicas de Supervisión: distintas formas de realizar la supervisión". Página 99.

⁴³ Op. Cit. 5. Página 4. Capítulo 4. Página 100.

⁴⁴ Op. Cit. 5. Página 4. Capítulo 4. Página 101.

esta modalidad de supervisión requiere de una regular, continuada y cuidadosa planificación"⁴⁵.

"Dentro del modelo de supervisión grupal, establece dos formas de implementación: la supervisión en grupo y la supervisión de equipo. En ambos casos se trata de una forma de supervisión en la que el supervisor, supervisa a otros de forma colectiva, a todos en una misma sesión. La diferencia estriba en que: en la supervisión en grupo los supervisados no necesariamente trabajan juntos o realizan conjuntamente sus actividades. En cambio, en la supervisión de equipo, todos los supervisados forman parte de un mismo equipo de trabajo, pudiendo realizar tareas diferentes entre sí y ejerciendo inclusive diferentes profesiones"⁴⁶.

La autora plantea un tercer modelo, la supervisión peer-group, en la que no existe la figura del supervisor como tal, se desarrollan las funciones del supervisor pero es el propio grupo de trabajadores sociales o estudiantes el que lleva a cabo el proceso de supervisión, por sí mismos. Este modelo puede ser útil cuando se trata de profesionales muy experimentados que pudieran no necesitar la figura de un supervisor.

Kisnerman, propone algunas estrategias de supervisión: el taller, el grupo de discusión, los grupos focales, la representación de escenas y distintos tipos de juegos o medios expresivos.

El taller es un espacio de reflexión destinado a analizar críticamente los conocimientos, representaciones sociales e ideologías, desde las que los supervisados, supervisores e institución, actúan.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa y abierta que permite, al conversar, desplegar nuestras ideas – emociones, acerca de cualquier asunto.

En la representación de escenas, la consigna es que los actores, estudiantes o profesionales implicados en una situación determinada, relaten la misma. Su intervención debe ser descriptiva, un relato de lo acontecido. Se dramatiza la situación con la colaboración de otros supervisados, lo que facilita la reconstrucción. Esto le permite al supervisado observar mejor su propia

⁴⁵ Aguilar Idáñez, María José. "Introducción a la Supervisión" Ed. Lumen. Buenos Aires. Argentina. Año 1994. Capítulo 4: "Modelos de Supervisión". Página 143.

⁴⁶ Op. Cit. 18. Página 8. Capítulo 4. Página 149.

observación y precisar cuales fueron sus emociones, que pensó, que lo llevó a actuar de tal o cual manera y de que otra forma hubiera podido actuar.

Contrato

Una vez instalado el encuadre por el supervisor previa discusión entre supervisor y supervisado se espera la generación de un contrato que explicita un acuerdo de partes, lo normativo desde el cual y con el cual se trabaja.

En el contrato se ha de especificar el tiempo, el lugar, la frecuencia y la duración de las sesiones de supervisión, las expectativas establecidas en relación con los aspectos de confidencialidad y autodeterminación, una definición clara del proceso de toma de decisiones y de su implementación y el establecimiento de mecanismos periódicos de revisión del contrato. Este ha de ser claro respecto a establecer cuales serán las prioridades en la supervisión (servir a la institución, al trabajador social o al usuario).

Según la confiabilidad, Aguilar plantea, que junto a la confianza es fundamental para el éxito, el proceso y relación de supervisión contribuyendo a que se establezca una alianza positiva entre supervisor y supervisado.

Se trata de crear un clima de confianza mutua en la relación, respetando el trabajo del supervisado, compartiendo sentimientos y enfrentando con habilidad los problemas negativos.

Evaluación

Respecto a la evaluación, Barrera plantea que, la misma forma parte intrínseca de la supervisión. Para llevar a cabo una tarea de supervisión, el propio proceso lleva implícito una evaluación continua de las tareas que se están realizando. Mediante la reflexión y el análisis de lo que se ha hecho, ya se puede valorar lo que se hizo adecuadamente y lo que puede perfeccionarse.

La evaluación en supervisión, es el resultado de la suma de las evaluaciones individualizadas hechas en cada sesión de evaluación.

“La sesión de evaluación es una sesión especializada en que el material es específicamente la síntesis del trabajo que ha llevado a cabo el Trabajador

Social y como lo ha hecho para poder llegar a conclusiones respecto a la forma en que se han ido adquiriendo diversos conocimientos y aprendizajes"⁴⁷

"En el proceso de evaluación, supervisor y supervisado han de analizar conjuntamente como han respondido cada uno a la supervisión y llegar a conclusiones de si la supervisión ha llegado a los objetivos marcados inicialmente y para los cuales se esta realizando"⁴⁸.

"Debe analizarse también, que participación tiene cada cual en el proceso de la evaluación. Esta puede ser unidireccional, se supervisor a supervisado, o bidireccional, en la que se evalúa tanto al supervisor como al supervisado en una misma sesión"⁴⁹. La primera responde a una dinámica jerárquica y vertical, mientras que la segunda tiende a ser más dinámica, participativa y horizontal, para esto será imprescindible evaluar tres aspectos: el supervisor, el supervisado y la propia supervisión.

Otro de los aspectos importantes es el caso de la autoevaluación: es de gran ayuda para su propio conocimiento y su capacidad de introspección que sea capaz de valorarse así mismo en todos los aspectos.

Según Aguilar, la valoración o juicio de evaluación es una función esencial del proceso de supervisión, consistente en la apreciación del rendimiento y los progresos del alumno en su formación profesional, o del trabajador social en sus tareas profesionales y de reciclaje, durante un período determinado. Se hace un retrato profesional del supervisado, señalando sus potencialidades y debilidades en lo que a la tarea y relación profesional se refiere. Esta valoración o juicio evaluativo no necesariamente es un procedimiento negativo por el hecho de determinar si el estudiante o trabajador social tiene aptitudes requeridas para el ejercicio de la profesión o para el desempeño de un cargo determinado en la institución. Puede ser muy positivo, en la medida que: proporciona elementos para una mejor comprensión de sí mismo; puede estimular el perfeccionamiento profesional, y brinda orientaciones para el futuro.

⁴⁷ Op. Cit. 5. Página 4. Capitulo 7: "El proceso de evaluación". Página 159.

⁴⁸ Op. Cit. 5. Página 4. Capitulo 7. Página 160.

⁴⁹ Op. Cit. 5. Página 4. Capitulo 7. Página 160

Es conveniente que en el proceso de evaluación intervengan tanto el supervisor como el supervisado, utilizando criterios objetivos para la formulación del juicio o apreciación evaluativa.

La evaluación del rendimiento personal consiste en medir la capacidad, competencia y habilidad de un individuo para efectuar determinadas actividades y tareas que le son asignadas, como propias de su trabajo, dentro de un programa o servicio.

Algunos criterios para la evaluación en Trabajo Social:

- Integración al ambiente de trabajo (si el supervisado comprende la importancia y considera las tareas de carácter técnico-administrativo como parte de su labor integral).
- La iniciativa mostrada y la capacidad para tomar decisiones.
- Establecer y mantener buenas relaciones con las personas con quien se trabaja.
- El manejo de problemas específicos.
- Aplicación práctica de la metodología y técnicas de trabajo social.
- Capacidad para conocer las motivaciones de la conducta humana y la relación con el entorno social.
- La producción de documentación.
- Capacidad para utilizar la supervisión.

Según Kisnerman, la evaluación es un procedimiento permanente y sistemático que asigna un valor a lo que se hace. En su enfoque constructorista, le interesa interpretar la capacidad profesional alcanzada para comprender y enfrentar satisfactoriamente los problemas que la práctica va planteando, así como la capacidad de funcionamiento intrasubjetivo e intersubjetivo, para participar provechosamente en situaciones de interacción y aprendizaje.

La evaluación analiza como se fue construyendo la práctica profesional a medida que se la va realizando, apuntando a cómo se asumen los cambios, cómo se responde a los problemas o asuntos que demandan la intervención y los motivos que permiten o no lograr los objetivos.

Niveles de aplicación de la supervisión

Fernández Barrera entiende por "niveles de aplicación" a diferentes destinatarios para la aplicación de la supervisión en relación con dos aspectos, experiencia profesional y complejidad. Diferencia a grupos intra e interdisciplinarios de otros trabajadores sociales no profesionalizados. En tal sentido va a distinguir estudiantes de profesionales más o menos experimentados de equipos interdisciplinarios y de voluntarios.

Supervisión de estudiantes de Trabajo Social, facilita a los alumnos el aprendizaje de poder ser capaces de teorizar a partir de los hechos que constatan en la práctica. En este nivel debe considerarse que se introduce a los estudiantes en un momento en que la persona está formándose una identidad profesional, está planteándose su futura incorporación al mundo del trabajo y que, se enfrenta ante un cúmulo de buenas experiencias.

Se define a la supervisión de estudiantes como un método para ayudar a los alumnos a incorporar una serie de conocimientos para su utilización en la práctica.

Supervisión de profesionales de Trabajo Social, es aquella que va dirigida a personas que ya tienen la cualificación académica para ejercer como profesionales y que, por lo tanto, su nivel de formación básica ya ha finalizado. La supervisión, es un instrumento de mejora profesional, es importante que los profesionales expertos tengan un espacio donde poder confrontar lo que hacen y lo que van aprendiendo. Se plantea esta supervisión como un método de perfeccionamiento y puede aplicarse por un profesional que forme parte de la institución o por un profesional supervisor especialmente contratado para realizar la supervisión a los profesionales.

Supervisión de equipos interdisciplinarios, es aquella supervisión que se aplica a equipos formados por miembros de diferentes profesiones, pero que, evidentemente, tienen un objetivo en común. Están orientadas hacia la tarea que debe llevarse a cabo y a su adecuada realización, tienen un contenido de apoyo ya que permite que cada profesional plantee sus dudas respecto de una determinada actuación.

*Supervisión de voluntarios*⁵⁰, su contribución es sumamente valiosa, por cuanto aportan aspectos de relación más próxima y humanizada a los usuarios y no están sometidos a la rigidez del trabajo de los profesionales. Los voluntarios necesitan de un soporte de formación y se ha de preparar para realizar la tarea que deben desarrollar.

Proceso metodológico:

Se define a la supervisión, "como un proceso de reflexión crítica sobre la práctica profesional y una práctica en sí, en tanto utiliza un conjunto de estrategias y tácticas de intervención para lograr determinados objetivos en una situación de aprendizaje"⁵¹.

Metodológicamente se puede diferenciar este proceso diacrónica y sincrónicamente.

En relación al primero "la supervisión debe entenderse como una asesoría, un seguimiento, un apoyo profesional que se construye con los supervisados en la práctica, siguiendo siete instancias programadas" en un periodo de tiempo pactado.⁵²

Encuadre y revisión conceptual- metodológica.

Inserción en un área, centro o ámbito de trabajo.

Propuesta de proyectos alternativos.

Desarrollo del trabajo de campo

Registro de la información.

Sistematización del proceso y de conocimientos.

Evaluación

Sincrónicamente puede entenderse el método que plantea el supervisor en cada sesión de supervisión para analizar una situación concreta.

Proceso de aprendizaje:

⁵⁰ Voluntario: Aquel que dentro del marco de una institución realiza una actividad en beneficio de terceros, sin recibir remuneración económica a cambio, pueden ser profesionales o no.

⁵¹ Op. Cit.1. Página 1. Página 25.

⁵² Op. Cit.1. Página 1. Página 25.

Kisnerman, sostiene que el aprendizaje es un proceso que se construye entre supervisor y supervisados, como sistemas que interactúan enseñando – aprendiendo recíprocamente, realimentándose mutuamente en la práctica. La supervisión aparece así como una construcción en la que supervisor - supervisado desarrollan, una capacidad de realizar aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Pedagógicamente, el supervisor parte de una concepción de la enseñanza – aprendizaje como procesos de construcción de una realidad concreta para conocerla – transformarla, transformándonos nosotros también; proceso que está centrado en el cómo se aprende; proceso que busca problematizar ciertos núcleos básicos de conocimientos y en torno a los cuales giran información y experiencias. Pedagogía significa conducción del aprendizaje. Conducir tiene el sentido de desafiar a los supervisados a ser constructores de su propio aprendizaje y a mejorar la calidad de sus servicios.

Según Aguilar, una reflexión ordenada sobre los distintos grados de preparación para el aprendizaje y sobre las diferentes etapas por las que se atraviesa, puede ayudar a comprender y adaptarse mejor a cada persona. De manera que el supervisado inicia el proceso sostenido de un conocimiento y arriba en dicho proceso a un conocimiento modificado. Un recorrido con diferentes momentos en los que puede dar cuenta racionalmente de su capacidad para afrontar la situación que se le presente.

Para este tema, se cita, el esquema propuesto por Reynolds, al formular las etapas del empleo de la inteligencia conciente en la medida que avanza el aprendizaje. Se deben considerar estas etapas o momentos, no como algo lineal o definitivo, sino como un proceso en espiral de exigencia en aumento.

La etapa de la “conciencia agudizada de uno mismo”: el temor a lo desconocido sucede desde el comienzo de la relación de supervisión. Por ello, en el primer momento, la necesidad de enseñanza en el proceso de supervisión deberá estar centrada en la persona más que en la materia.

El papel del supervisor en esta primera etapa es dar seguridad.

La etapa de “nadar o ahogarse”: en esta fase el aprendiz está confuso y siente la necesidad de aferrarse a algo. Comienza a vislumbrar lo que la gente

quiere de él; y si por casualidad da una respuesta y obtiene una reacción favorable, se siente alentado a seguir.

Para que haya un aprendizaje, el "hacer" tiene que brindar alguna satisfacción. El supervisor deberá estar atento a las habilidades del supervisado y a las exigencias del servicio, tratando de compatibilizar ambos niveles.

Cuando se trata de supervisar estudiantes de Trabajo Social, es conveniente desde el principio utilizar la supervisión como un instrumento de interrelación entre teoría y práctica.

La etapa de "comprender la situación sin ser totalmente capaz de manejarse en ella": en esta fase, el aprendiz comprende de qué se trata y qué se espera de él, comprende lo que debería hacer sin que el maestro se lo diga, pero su capacidad de hacerlo es muy despareja todavía.

Este es el momento culminante del proceso de supervisión, que puede fracasar si el supervisor no llegara a identificarlo y actuar en consecuencia. En esta etapa es cuando la situación de aprendizaje ofrece grandes oportunidades, ya que una crítica constructiva puede aceptarse y aprovecharse mucho mejor que en las etapas anteriores.

La etapa del "dominio relativo, en la cual uno puede tanto comprender como manejar la propia actividad en el arte por aprenderse": es en esta fase cuando lo que antes era realmente nuevo, ahora ya es parte de la persona. Se llega a un punto donde el espíritu autocrático del trabajador social se pone en juego de manera positiva, creativa y transformadora.

Aquí es importante que el supervisor otorgue al trabajador un amplio campo para su desempeño independiente con confianza y sin temor.

La etapa de "aprender a enseñar lo que se ha dominado": en esta fase "se concibe el supervisor con suficiente libertad como para comprender como cada trabajador - aprendiz operara mejor; que motivaciones estimularan su aprendizaje y cuales lo obstaculizarán; en que puntos necesita ayuda y cuando esta podría ser un impedimento". Aquí la tarea del supervisor estará centrada básicamente en la evaluación del rendimiento del personal a su cargo, tratando de asegurar la propiedad y pertenencia de los objetivos del programa, y que

los supervisados sean capaces de entrenar las dificultades que se presenten intentando solucionarlas.

PARTE II

Trabajo de campo

Desarrollo Metodológico

La sistematización de una experiencia recupera procesos sociohistóricos, dinámicos y complejos individuales y colectivos de personas concretas a través de la vivencia y creencias de los involucrados y de la profundización de dichos procesos. Se trata de problematizar la realidad, deconstruir los hechos y reconstruirlos ordenando los distintos aspectos internos y externos de los acontecimientos a fin de comprenderlos, interpretarlos críticamente y aprender de la propia experiencia.

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

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

La elección del tema se fundamenta en el hecho de que la Sistematización de la experiencia, permite a las autoras, romper con la apariencia de los fenómenos y avanzar en el conocimiento y transformación de la realidad en donde se interviene, esta concepción dialéctica se constituye en una espiral transformadora de la totalidad a partir de la praxis⁵³ y de las contradicciones del sistema. Se suma a esto la posibilidad de visualizar la especificidad profesional a través de la incorporación en la relación triangular planteada por Helen Perlman⁵⁴ (institución, problema, persona).

⁵³ La praxis es la síntesis de la relación acción-reflexión, es integrar la teoría y la práctica. Es el ensamble constante del concreto al abstracto y del abstracto al concreto. El Trabajador Social se sitúa frente a la realidad con un marco filosófico- ideológico y un marco teórico-metodológico, no para contemplarla pasivamente sino para desarrollar una acción en beneficio de los seres humanos, todo esto constituye la praxis. Barreix, J, Castillejos Bedwell S. "Metodología y método en Trabajo Social". Ed Espacio.2003

⁵⁴ El núcleo de la situación del Trabajo Social Individual consiste, en una persona que tiene un problema, acude a un cierto lugar, en que un profesional encargado de esta tarea le atiende y procura ayudarlo, mediante un proceso determinado. Helen Perlman. "el trabajo social individualizado".Ed Rialp S.A.Madrid. 1965.

Objetivos del Trabajo Final:

Objetivo General:

Sistematizar la práctica institucional supervisada en el Centro Educativo Complementario Nro. 801 a fin de profundizar el proceso de aprendizaje.

Objetivos Específicos:

- Reconocer y definir el marco teórico referencial orientador de la intervención en Trabajo Social
- Analizar el campo de educación
- Describir el contexto institucional en donde se lleva a cabo la experiencia
- Describir las características de las demandas que se presentan en la institución
- Identificar la modalidad de abordaje y la especificidad del Trabajo Social en el ámbito educativo.
- Analizar el alcance de la intervención en la dimensión grupal.
- Evaluar el proceso de aprendizaje en el marco de la Supervisión

Encuadre Institucional

Centro Educativo Complementario (CEC) Nro. 801

Datos de base:

- Nombre de la institución:** Centro Educativo Complementario Nro. 801 "Doctor Gregorio Sorín"
- 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 Primera Junta, ubicado en el radio urbano lindando con el complejo habitacional Centenario, en el barrio Bernardino Rivadavia
- Teléfono:** 472-2535
- Accesibilidad:** las calles que rodean al CEC son asfaltadas, y cuenta con líneas de transportes de pasajeros que circulan por calles

cercanas y lo unen con diferentes puntos de la ciudad, como ser: línea 531, 532, 571, 563, 564 y 523.

☐ **E-mail:** cec801mdq@hotmail.com

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 privada al servicio de la comunidad, fundada en 1957, fue aceptado por las autoridades. Fue así que la municipalidad de General Pueyrredón, por iniciativa del Departamento Ejecutivo y con la aprobación unánime del consejo 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 Nro. 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. Quedo debidamente aclarado que el funcionamiento de dicho centro asistencial lo era sin perjuicio de las demás actividades que debía desarrollar APROME en cumplimiento de un programa de promoción y desarrollo comunitario. Cabe aclarar que este nuevo centro cambio su denominación con el fin de remarcar el propósito educativo que inspira su acción (Centro Educativo)

En ese entonces el CEC desarrolla su actividad con la colaboración de APROME que además de ceder sin cargo alguno sus instalaciones colabora por intermedio de sus miembros con la Cooperadora del mismo, tratando de resolver algunas de sus necesidades más apremiantes.

Actualmente el CEC cumple su 42º aniversario. Cabe aclarar que el inmueble es compartido con la Escuela de Formación Profesional Nro. 6. El 26 de octubre de 2006 la Municipalidad de General Pueyrredón a través del HCD bajo el número 17717 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.

Objetivos de la institución:

La misión pedagógica de los CEC 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 la Escuela Primaria Básica.

Los CEC concentran 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 del niño: la familia, la escuela y la comunidad.

En tal sentido el artículo 14 de la ley Federal de Educación 24195 indica para la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar “ complementar la acción de la escuela previendo ámbitos específicos que aseguren el principio de equidad”; que por tal razón, los CEC tienen como misión promover la adquisición de competencias cognitivas que complementen la acción educadora de la familia, la escuela y la comunidad; que, así mismo, desde su creación en 1963 vienen teniendo como uno de los ejes centrales de su accionar la construcción de formas de vinculación social alternativas y/o complementarias a las de la familia y la comunidad, tendientes a consolidar una cultura institucional integradora e inclusora de la diversidad, favoreciendo la formación de estructuras autónomas de pensamiento en el marco de un estilo de vida democrático...

El CEC como institución de la red educativa y, a su vez, parte integrante de la estructura social de la comunidad distrital y regional, ejecutara actividades complementarias a la labor de la escuela.

Su tarea de organización y ejecución de una oferta educativa satisfactoria, complementaria y adecuada a los requerimientos y características de la diversa población escolar atendida, parte de las siguientes premisas:

- Responsabilidad compartida
- Trabajo en equipo
- Acción comprometida
- Articulación con los niveles y modalidades

Garantizando el aprendizaje de los alumnos en cada unidad educativa, interviniendo cooperativamente desde la complementariedad y relaciones de pertinencia con los proyectos de las escuelas de origen de los alumnos.

Es desde esta perspectiva que el CEC y el Servicio Social, que en el funciona, orienta su intervención en la atención de las siguientes áreas:

- Educación no formal
- Educación social
- Educación sanitaria
- Integración familiar
- Solidaridad
- Derechos humanos
- Adicciones
- Ausentismo escolar
- Atención primaria de la salud
- Menor en riesgo
- Problemas escolares
- Violencia familiar

En tal sentido el CEC se plantea como objetivo: fortalecer los procesos de alfabetización (tanto inicial como avanzada) de los alumnos, fomentando la participación grupal en forma equitativa, promoviendo la oralidad como elemento de la comunicación, incrementando la competencia lingüística, generando conductas saludables de autocuidado y de respeto por los demás.

Las metas del Proyecto Educativo Institucional del año 2008 son:

✓ Construir más y mejores aprendizajes que contribuyan a la calidad educativa con equidad a través de:

- La revalorización de la persona, el reconocimiento del otro, el fortalecimiento de los vínculos familiares y sociales tendientes a facilitar una mayor y mejor inclusión social.

- Valorización del lenguaje, como medio de comunicación en todas sus formas.

- Valorización de la salud psico-físico y social

- Recuperación de la cultura del trabajo, la participación ciudadana y la solidaridad social.

Organización y funcionamiento:

El grupo directivo del CEC esta conformado por:

- ✓ Directora: Sra. Silvia Carella
- ✓ Vicedirectora: Sra. Elvia Orsi
- ✓ Secretaria: Lic. Susana Pullac

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.

En tal sentido el CEC cuenta con personal auxiliar, encargado de la limpieza y el comedor: 2 cocineras, y 4 personas encargadas de la limpieza y portería.

En relación a los espacios recreativos la institución presenta personal rentado para el desarrollo de uno de sus talleres: profesora de murga.

En lo referente a la actividad física, las clases están a cargo de 1 profesor en nivel inicial y dos en nivel medio y superior.

Paralelamente al funcionamiento regular de la institución, a partir del año 2006, funciona el grupo de reorganización de trayectoria escolar (aceleración) en ambos turnos para alumnos desfasados en edad, a cargo de profesionales que no pertenecen a la planta permanente del CEC; los mismos son maestra de grado, profesor de teatro, de inglés y de educación física.

En relación a la matrícula el CEC cuenta con 255 alumnos, 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.

De los 255 alumnos, 85 se encuentran en el nivel inicial y 129 en el nivel primario, provenientes de 17 escuelas: un alto porcentaje pertenece a la EPB Municipal Nro. 15, 4 y 41 provinciales; el resto proviene de la EPB 20, 62, 33, 70, 56, 57, 10, 69, 38, Municipal 6, privada Galileo Galilei y CEFA. En cuanto al

nivel inicial, parte de la matricula es compartida con los jardines 925, 902, 904 y 917.

Los alumnos están distribuidos en dos turnos, 4 salas de nivel inicial (2 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 2 restantes 1 tiene personal provisional, dado que el cargo se crea este año, y el otro es suplente porque la titular se encuentra afectada al proyecto de aceleración.

Equipo de Orientación Escolar (EOE)

Datos de base:

El equipo de Orientación escolar esta conformado por:

- ✓ Orientador Social: Lic. Gloria Bernat
- ✓ Orientadora Escolar: Lic. Claudia Giuliani
- ✓ Maestra Recuperadora: Fabiana Spacheci
- ✓ Orientador Fonoaudiológico: Lic. Susana Pullac
- ✓ Orientador Medico: Dr. Alberto Alvarez Real

Objetivo general:

Fomentar la participación grupal en forma equitativa.

Objetivos específicos:

- Orientar a los docentes en los proyectos áulicos relacionados con las pautas de convivencia y la prevención de riesgos sociales.
- Crear y fortalecer espacios para implementar dispositivos democráticos.
- Potenciar espacios de articulación interinstitucional para realizar el seguimiento de los trayectos escolares de los alumnos.
- Fortalecer en los alumnos procesos de inclusión Social.
- Promover y establecer redes intersectoriales con otras instituciones.

Actividades:

- Reuniones con docentes
- Participación en el desarrollo de talleres áulicos

- Coordinar con docentes y directivos acciones a realizar en situaciones de violencia
- Implementar proyectos curriculares que permitan la participación de todos los actores
- Visitas domiciliarias por ausentismos y/o diferentes problemáticas.
- Entrevistas con padres
- Diagnosticar e intervenir en situaciones que inciden en el ausentismo
- Desarrollar redes con las instituciones de procedencia de los alumnos
- Implementar acciones con otras instituciones de la comunidad

Programas, proyectos y actividades:

Los proyectos y actividades que se realizan en el CEC se encuentran centrados en distintos ejes: la convivencia y la estimulación del lenguaje.

La formación de competencias comunicativas y lingüísticas se articula con los contenidos de todas las áreas curriculares. Así mismo se reconoce que los procesos de exclusión educativa y social son complejos y responden a múltiples variables, por lo que se hace necesario un accionar que otorgue una significación diferente a la vida de los niños. La escuela puede responder a un objetivo de equidad y aportar a un proceso de inclusión social desde su función específica. Con esta finalidad se han planificado diferentes proyectos y actividades.

- **Proyecto integrado de intervención del E.O.E:**

Desde el Equipo de Orientación Escolar se plantea trabajar sobre los aspectos pedagógicos y sociales, focalizando las problemáticas que darán curso de acción al proyecto integrado de intervención. Las acciones del equipo se realizarán, con una visión integradora y un enfoque interdisciplinario, jerarquizando lo grupal desde un proyecto único, pero diferenciándose necesariamente las acciones de los distintos roles, abarcando los 3 niveles de prevención, en un proceso de evaluación continua, integral y sistemática.

El marco referencial que fundamenta la acción del EOE revaloriza el enfoque sistémico proporcionando un abanico de posibles intervenciones en y desde la institución y la comunidad.

○ **Proyecto de promoción del CEC: "Abriendo puertas"**

Objetivos:

- facilitar el ingreso al CEC para mejorar el aprendizaje y evitar riesgos socioeducativos.
- Brindar atención sistematizadas, para lograr un desarrollo integral de los niños
- Favorecer la vinculación y participación social
- Brindar a las familias un espacio de contención y orientación

Metas

- Promoción del servicio que se brinda, complementando la tarea educativa de la familia, la escuela y la comunidad.
- Ofrecer igualdad de oportunidades incluyendo a niños aun no escolarizados, como institución de transito hacia la inclusión educativa, el proyecto de aceleración y en algunos casos alumnos con proyectos de integración.

Encargados del proyecto:

- Equipo de orientación escolar

Duración:

- CICLO LECTIVO 2008

○ **Proyecto "Jugando por una mejor convivencia".**

Objetivo general:

- Lograr una mayor integración en el grupo de las niñas del grupo superior del turno mañana, reduciendo los niveles de conflictos y agresión mejorando así la convivencia dentro del aula y en los distintos espacios del CEC.

Objetivos específicos:

- Reforzar la modalidad de resolución de conflictos aplicada en el aula, donde se rescata el valor de la palabra.

- Dejar en evidencia la posibilidad de que puedan compartir momentos agradables olvidando las discrepancias y las peleas.
- Que puedan aprender a tolerar y respetar las diferencias.
- Desarrollar la empatía.
- Fomentar la confianza y el sentimiento de grupo.
- Elaborar elementos que trasciendan el taller.

Encargados del proyecto:

- Residente de psicología, Talbot Wright Sofía.
- Orientadora escolar, Giuliani Claudia.

Duración:

- Primera mitad del ciclo lectivo 2008.

- o **Proyecto " Todos participamos "**

Objetivo general:

- La propuesta esta orientada a cambiar diferentes comportamientos sociales y modalidades de resolver conflictos, búsqueda de consenso ante situaciones problemáticas.

Objetivos específicos:

- Generar espacios de comunicación entre los alumnos y con el docente.
- Generar un encuadre donde cada uno tenga un lugar, propiciando la integración.
- Utilizar nuevas estrategias para modificar situaciones conflictivas
- Crear situaciones de aprendizaje a través de actividades recreativas y de reflexión.
- Fortalecer la comunicación

Encargados del proyecto:

- Orientador social, orientador escolar y docente.

Duración:

- Desde el mes de mayo a noviembre del 2008.

PARTE III

Interpretación crítica

Análisis de los datos recabados y presentación preliminar de resultados

Modalidad operativa del Equipo de Orientación Escolar:

Los ingresos al CEC comienzan a partir de una entrevista de admisión, a cargo del Equipo de Orientación Escolar, al adulto responsable del niño, a través de la cual se intenta conocer el interés de los padres para ingresar al mismo (en ocasiones las escuelas de origen son quienes sugieren a los padres acercarse a la institución) , se les explica la modalidad de trabajo de la institución, y se indaga sobre datos relacionados a la dinámica familiar, aspectos habitacionales, económicos, de salud, y pedagógicos del niño. Con la información recabada se conforma un legajo. Se les informa a los padres que el ingreso es condicional, desde la institución se observara la adaptación del niño, se intentara favorecer la misma a fin de que el alumno, la familia y la institución acuerden el ingreso definitivo.

La forma de acceso a los casos sociales por parte del Equipo de Orientación, se establece directamente en el primer contacto con los niños, a partir de la derivación de las diferentes escuelas de origen que asisten los mismos, y de los docentes del CEC a cargo de los grupos.

En el inicio, en el transcurso y al finalizar el año lectivo, el EOE mantiene entrevistas de articulación con las escuelas de donde provienen los niños, a fin de socializar sobre el desenvolvimiento de todos los alumnos comunes a ambas instituciones e intervenir conjuntamente en aquellos casos que lo requieran.

Abordaje de las problemáticas elegidas:

La elección de los casos se fundamenta en el intento de reflejar la intervención profesional en diversas problemáticas que atraviesan el ámbito educativo. Es por esto que las autoras expondrán casos donde pueden visualizarse situaciones recurrentes que ponen en riesgo el desarrollo de los niños. Una de ellas es el maltrato infantil intrafamiliar. Dicha problemática se presenta en todas sus variantes o subtipos y en diferentes momentos de la vida de los niños. En algunos casos, estas situaciones fueron vivenciadas en etapas previas al ingreso a la institución, con mayor o menor grado de

elaboración de las mismas; en otros, los niños estaban atravesando esta problemática.

Resulta necesario reiterar que en el abordaje de caso social individual, las autoras desempeñan un rol de observadoras no participantes, por lo que el estudio de los casos se limita a un análisis descriptivo del accionar del E.O.E, un análisis abstracto que no logra materializarse en la acción y que no puede avanzar más allá de las intervenciones indirectas ligadas a la gestión del caso. No obstante con el material de registro y observación de los casos, las autoras sistematizan la intervención, construyendo la evaluación pre-diagnóstica y plan de acción, aspectos insoslayables para no solo "abordar un caso" sino "hacerse cargo de un caso". Cabe señalar que al no instalarse en el E.O.E un Trabajo Social específico y sistemático y no contar con el apoyo de la profesional a cargo para autogestionar intervenciones directas las autoras tratan de dar cuenta, a partir de la información obtenida, de la metodología de referencia.

Para el abordaje de la problemática explicitada, se propone como estrategia metodológica⁵⁵ de intervención, la confección de un diagnóstico de la realidad del caso, para la posterior toma de decisiones. Esto implica que se estudiará el caso a fin de poder contribuir al logro de la modificación de la situación inicial presentada.

Si bien las últimas decisiones respecto de los casos corresponden a los jueces, el accionar de los equipos técnicos apunta a lograr una investigación lo más acertada posible de la situación a fin de producir un diagnóstico que permita que, a la hora de tomar decisiones, quien tiene esas facultades cuente con la información adecuada y necesaria.

Etapas

1. Validación de la situación: significa confirmar o desconformar la situación de maltrato, así como identificar el nivel de severidad y riesgo con la misma. Implica el desarrollo de la investigación del caso.
2. Diagnóstico del caso: conforma el análisis, interpretación y jerarquización de los datos obtenidos en la investigación del caso a fin de

⁵⁵ Tonón, Graciela. "Maltrato infantil intrafamiliar. Una propuesta de intervención". Editorial Espacio. Buenos Aires. 2003

producir una conclusión al respecto que permita identificar líneas de intervención posibles para lograr la modificación de la situación de base. Incluye la formulación del pronóstico.

3. Si el maltrato se verifica y el caso se presenta ante la instancia judicial, el juez interviniente tomará las decisiones correspondientes, en tanto que el equipo profesional que ha efectuado la presentación debería continuar con el trabajo del caso en forma conjunta con los profesionales del Poder Judicial que hayan comenzado a intervenir ante la presentación. La no desvinculación por parte del equipo que ha derivado el caso generará una instancia de interacción y colaboración entre ambos equipos.

4. Seguimiento del caso: esta etapa se focaliza en la evolución de las medias adoptadas y el control de que los protagonistas del caso cumplan con las indicaciones (terapéuticas, sociales y jurídicas) que se les hicieran. Permite el chequeo del pronóstico formulado y la implementación de medidas correctivas de no cumplimentarse las acciones establecidas.

Estudio de caso:

Caso 1

Motivo de intervención: problemas de conducta.

Datos personales:

Nombre y apellido: Ignacio S.

Edad: 9 años.

Domicilio:.....

Teléfono:

Aspecto familiar:

El niño convive con sus padres Sra. Lorena M. y Sr. Fabián S. Mantiene vínculos con su abuela, tíos y primos maternos. Pasa la mayor parte del tiempo con su madre en el comercio de la familia (rotisería). Tiene un hermano, hijo de la primera pareja del padre, al cual no conoce pero sabe de su existencia, el mismo reside actualmente en la ciudad de Bs. As.

Ignacio se encuentra medicado desde hace tres años por diagnóstico de hiperactividad, también presenta trastornos de alimentación (obesidad). Es atendido en el Hospital Materno Infantil. En el año 2005 la escuela N° 19

realiza una presentación al Centro de Protección correspondiente por signos de violencia familiar. A partir de aquí el CPDEN deriva a la familia a tratamiento psicológico en el grupo UNICORNIO, el mismo fue suspendido por disconformidad de la madre. Actualmente se encuentra en lista de espera en la salita del barrio para continuar con el tratamiento psicológico.

Aspecto habitacional:

La vivienda que ocupa actualmente la familia, es cedida. Posee cocina, comedor, baño interno y una habitación. Cuenta con servicio de luz y agua corriente.

Aspecto económico:

Los padres comparten la actividad laboral tanto en el comercio, del cual son propietarios, y en la elaboración de viandas que venden en las fábricas de pescado. La Sra. es beneficiaria del programas familias.

Historia escolar:

El niño ingresa a la escuela primaria básica N° 19 en el año 2005, repite primer y segundo grado, motivo por el cual la madre decide cambiarlo a la escuela N°53. En junio de 2008 ingresa al Centro Educativo Complementario por derivación del equipo de orientación escolar y directivo de su escuela de origen, fundamentando la misma la existencia de problemas de conducta.

Intervención del Equipo de Orientación Escolar (EOE):

El EOE comienza su intervención por derivación de la docente del grupo inferior, quien manifiesta que Ignacio presenta problemas de conducta: se muestra inquieto, agresivo con sus compañeros y adultos y ante la puesta de límites se irrita, expresándolo en su rostro y actitud corporal. En relación al aspecto pedagógico el niño no muestra interés por realizar las tareas ni otras actividades propuestas (talleres). Por lo tanto la docente expresa su preocupación por la situación y la necesidad de que se aborde el caso desde el equipo, debido a que la conducta del niño afecta negativamente la dinámica grupal, impidiendo el desarrollo de las actividades y requiriendo atención personalizada, aspecto éste que genera dispersión en los demás compañeros.

Desde su ingreso presenta asistencia alternada, motivo por el cual el EOE mantiene contacto telefónico con la madre quien argumenta como causa la distancia y dificultades para obtener el pase de transporte publico.

Se mantiene reunión de articulación con la orientadora social (suplente, que no conocía el caso) y directora de la escuela N°53 a fin de conocer el desenvolvimiento del niño en dicha institución. Desde la misma se informa la existencia de antecedentes de violencia familiar y datos relacionados a esta situación aspecto que, hasta el momento, el equipo del CEC desconocía.

A la semana siguiente la Sra. Lorena informa al Centro Educativo que su hijo se ausentara por unos días debido a que sufrió un golpe con una puerta, retomando la actividad una semana mas tarde. En la incorporación a la institución, el alumno presentaba una leve secuela en uno de sus parpados.

En posteriores entrevistas del EOE con el niño, éste expresa que su madre le pega con un palo. A partir de aquí se cita a la madre la cual asiste con un hematoma en el ojo y otros golpes en el resto del cuerpo. Durante el encuentro la Sra. manifiesta la situación de violencia que vivencia en el hogar por parte de su marido agravada por problemas de alcoholismo, y muestra una exposición realizada en la comisaría de la mujer a causa del último episodio. Desde el EOE se la orienta para que continúe con dicho trámite a fin de lograr la expulsión del hogar del Sr., sin embargo expresa resistencia a concretarlo por condicionamientos económicos y habitacionales. Se le aconseja dirigirse al Centro de Asistencia a la Mujer Maltratada (CAMM) a fin de obtener asesoramiento y acompañamiento.

En el transcurso del encuentro la Sra. niega haber ejercido violencia física hacia su hijo, y muestra contradicciones en su discurso respecto al trato de su esposo con el niño: por momentos reconoce y acepta malos tratos del padre hacia Ignacio y por otros los niega.

A raíz de dicha entrevista y considerando la gravedad de la situación familiar la escuela N°53 junto con el CEC, realizan la presentación al CPDEN correspondiente con el objetivo de darle curso y continuidad a la causa ya existente.

A partir de esta última entrevista el niño comienza a ausentarse al CEC motivo por el cual se realizan contactos telefónicos con la madre quien expresa que pronto se reincorporara.

Evaluación pre-diagnostica:

A partir de lo anteriormente expuesto se considera que el comportamiento de Ignacio con sus pares y docentes y los vínculos que establece con los mismos dentro del ámbito educativo, se encuentran afectados por los episodios de violencia familiar que sufre el niño en su vida cotidiana. Encontrándose en permanente situación de riesgo psíquico, físico y emocional.

Plan de acción:

- Realizar la denuncia correspondiente en caso de existir nuevos signos de violencia hacia el niño.
- Realizar entrevistas domiciliarias con el objetivo de reflexionar con la madre sobre la importancia de que el niño se reintegre a la institución.
- Orientar y acompañar a la Sra. para que se acerque al CAMM a fin de poder concretar tratamiento psicológico familiar y asesoramiento respecto a la problemática.
- Mantener contacto con el CPDEN y con la escuela a fin de abordar la situación interdisciplinariamente.
- Promover una relación de confianza entre el OS y el niño, a fin de que éste encuentre un espacio de contención, que permita prevenir situaciones de riesgo y también actuar de manera inmediata frente a episodios de violencia.

Caso 2

Motivo de intervención: problema de conducta

Datos personales

Nombre y apellido: Aron S.

Edad: 8 años.

Domicilio:

Barrio:

Teléfono:

Aspecto familiar:

El grupo familiar esta constituido por la Sra. P. abuela materna del niño, dos tíos maternos y la Sra. Silvia madre de Aron S. En el hogar conviven

también, dos hermanos del niño y cuatro primos, hijos de una de las tías maternas.

Los padres del alumno están separados desde hace tres años.

Aspecto habitacional:

La vivienda es compartida por la totalidad de los integrantes del grupo familiar. La misma es cedida, su construcción es de material, cuenta con cocina, comedor, tres habitaciones y baño interno. Posee servicio de luz eléctrica y agua corriente.

Aspecto económico:

La familia se sustenta de los ingresos percibidos por el trabajo de la abuela, la tía y la madre en servicios domésticos. Por su parte el tío del niño trabaja como peón de albañil.

La familia es beneficiaria de los programas Familias y Jefes y Jefas de Hogar.

Historia escolar:

Aron ingresa a la escuela primaria básica N° 4 en el año 2007. Repite el primer grado y comienza a asistir al Centro Educativo Complementario en ese mismo año por decisión de su familia la cual conoce la institución, debido a que sus primos son alumnos del CEC.

Intervenciones del Equipo de Orientación Escolar (EOE):

En el año 2007 Aron es derivado a gabinete por presentar problemas de conducta. La docente a cargo del Grupo Inferior expresa al EOE la necesidad de que se intervenga dado que el niño "insulta a compañeros y docentes", "se irrita con facilidad", "tira útiles y sillas, grita y pega", obstaculizando la dinámica grupal.

A partir de lo anteriormente expuesto el EOE considera pertinente realizar una entrevista con la Sra. Silvia, madre del niño, con el objetivo de informarla respecto a las dificultades antes mencionadas. En la misma la Sra. explicita un episodio donde el niño hace unos años ingiere pastillas recetadas para su hermano mayor, quien sufre de convulsiones, por el cual los médicos le informaron la posibilidad de que Aron, en el futuro, presente secuelas neurológicas.

Los profesionales orientan a la madre para que realice el control medico correspondiente a fin de verificar lo anteriormente mencionado. Desde el EOE se le propone a la Sra. que en la consulta medica presente un informe explicativo de la situación, realizado por los profesionales de la institución educativa.

A si mismo se le aconseja un tratamiento psicológico en la Salita del Barrio a fin de que la misma pueda comenzar a trabajar sobre la forma de establecer los limites hacia el niño. Se sugiere además un cambio de turno y/o escuela debido a que se observa, desde la docente, que compartir el turno con su primo puede ser uno de los factores causantes del comportamiento de Aron.

A comienzo del año 2008 se mantiene contacto con la madre, a fin de evaluar la situación actual del niño, a partir del mismo se obtiene la siguiente información:

- Cambio de turno en la escuela de origen.
- Se arriba, a través de los controles médicos, a un diagnostico de hiperactividad por el cual fue medicado.
- El niño asiste, por derivación del medico, a tratamiento psicopedagógico en el HIEMI hasta abril del 2008, periodo en el cual recibe el alta.

Desde el EOE se realizan las intervenciones correspondientes a fin de evaluar la situación actual del niño en el ámbito institucional: desde el aspecto pedagógico se observa que el niño continua presentando dificultades en el aprendizaje (ver anexo). En relación a los aspectos vinculares, la maestra expresa que: "continua inquieto, distraído, ha habido episodios de peleas y golpes pero con menos frecuencia que el año pasado". Se evidencian avances en su disposición para aprender y en su forma de relacionarse con sus pares. Por lo que desde el EOE se elabora un informe dirigido al medico del niño a fin de que evalué la posibilidad de derivarlo nuevamente a tratamiento psicopedagógico, considerando los resultados favorables generados por el mismo.

Evaluación pre-diagnostica:

A partir de la situación precedente se infiere que los problemas de conducta que el niño presenta en la escuela, podrían estar relacionados con el diagnóstico de hiperactividad determinado por el médico. Dicha afirmación se fundamenta en los cambios favorables visualizados, por la docente, a partir de la medicación recetada.

Sin embargo no se descarta la importancia de profundizar sobre aspectos relacionados a la dinámica familiar, que podrían estar incidiendo en el comportamiento del niño.

Plan de acción:

- Establecer un vínculo de confianza con el niño, a partir del cual el mismo pueda expresar sus sentimientos y pensamientos
- Propiciar un espacio de reflexión conjunta, respecto a episodios de violencia en los que el niño forma parte.
- Mantener contactos regulares con la familia, la escuela de origen y el médico del niño, a fin de realizar el seguimiento correspondiente, uniendo esfuerzos en pos de abordar integralmente la situación.
- Reforzar con la familia la importancia en la continuidad de un tratamiento psicológico para ella y el niño.
- Profundizar el conocimiento de la dinámica familiar.

Caso 3

Motivo de intervención: dificultades para establecer vínculos con sus pares y resistencia a permanecer en la institución.

Datos personales:

Nombre y apellido: Julián D.

Edad: 8 años.

Domicilio:

Barrio:

Teléfono:

Aspecto familiar:

Los padres de Julián se encuentran separados desde hace seis años. El niño convive con su madre y mantiene contactos esporádicos con su padre.

Desde hace cuatro años Julián asiste a tratamiento psicológico. La Sra. se atiende en el HIGA por cuadro depresivo.

Actualmente conviven en la vivienda la madre, su actual pareja y Julián.

Aspecto habitacional:

La vivienda es propia, de material, posee cocina, una habitación, baño interno. Cuenta con servicios de luz y agua corriente.

Aspecto económico:

Los ingresos con los que se sustenta la familia provienen de la venta de cosméticos que realiza la madre, además el niño recibe una cuota mensual de alimentos por parte del padre quien trabaja en almacén nabal.

Historia escolar:

Julián comienza su primer año escolar en la escuela primaria básica N° 29, en el año 2008 es inscripto en la EPB N° 53, donde cursa, actualmente, el segundo grado. Por decisión del equipo directivo de dicho establecimiento el niño comienza asistir al Centro Educativo Complementario en mayo del corriente año, argumentando como motivo de derivación las dificultades por parte del mismo para vincularse con sus compañeros.

Desarrollo del caso e intervenciones de Equipo de Orientación Escolar (EOE):

El EOE comienza su intervención debido a que la docente a cargo del grupo medio expresa que Julián presenta dificultades para relacionarse con sus pares y manifiesta resistencia de almorzar en la institución. Desde la escuela de origen se informa que el niño realiza comentarios respecto a su disconformidad con la comida expresando: "es fea, me dan ratas de comer".

Además se comunica sobre la existencia de conductas ligadas a la sexualidad que no son acordes a la edad, el niño describe en el aula una relación sexual anal y le comenta a la docente que su madre le pega y duerme con ella en la misma cama.

A partir de los hechos anteriormente mencionados la EPB N° 53 realiza una derivación al CPDEN (Centro de Protección de los Derechos del Niño) correspondiente.

Los profesionales del CEC comienzan a intervenir a fin de conocer en mayor profundidad la situación.

Se mantiene una entrevista con la docente del grupo medio del CEC, quien expresa preocupación por los comentarios en torno a lo sexual y comenta además un episodio en el cual Julián menciona que le gusta un compañero del mismo sexo. En dicha entrevista la maestra informa sobre varias situaciones en las que el niño le socializaba a sus compañeros haber visto a su madre desnuda.

Se mantiene una entrevista con la madre de Julián, en la misma la Sra. niega compartir la cama con su hijo y refiere que los comentarios del niño son causa de que se instaló el cable de televisión en el hogar con acceso a los canales codificados. La madre informa sobre los datos de la profesional que, anteriormente, estaba a cargo del tratamiento psicológico del alumno y alude a la discontinuidad del mismo por factores económicos relacionados a los condicionamientos que se le imponen desde la obra social. Se le informa a la Sra. que desde el EOE se establecerá un encuentro con la profesional a fin de profundizar el conocimiento del caso.

Se mantiene contacto telefónico con el abogado del CPDEN para consultar acerca del estado actual del caso en dicha institución. El profesional informa que aun no se ha realizado ninguna intervención. Desde el EOE se le expresa preocupación por la posibilidad de que existieran situaciones de abuso sexual. Se acuerda seguir trabajando conjuntamente.

Comienza a observarse que el niño manifiesta resistencia de asistir tanto al CEC como a la escuela, visualizándose ésto en llantos y gritos al momento en que su madre intenta dejarlo en las instituciones.

Luego de reiterados intentos de citar a la madre se logra mantener contacto con la misma en unos de los actos del CEC. En dicho encuentro se intenta profundizar acerca de la necesidad de que Julián inicie nuevamente tratamiento psicológico. Se acuerda además, que la Sra. solicite una lista de profesionales en el colegio de psicólogos a fin de que el tratamiento tenga continuidad en el tiempo.

Se intenta reflexionar junto con la madre sobre la recurrencia de comentarios relacionados a la sexualidad y sobre la posibilidad de que existan situaciones de riesgo en el entorno del niño que generen éstas manifestaciones. Ante esto la Sra. expresa que Julián suele pasar parte del día

con amigos del barrio mayores que él. Se le sugiere a la madre que mantenga mayor atención sobre dichos encuentros.

A partir de un nuevo contacto con la Sra. se logra confirmar que el niño no había comenzado con el tratamiento psicológico debido a la imposibilidad de concretar una entrevista con el profesional.

Desde el discurso de la madre y de la docente se desprende que Julián ha mejorado en cuanto a la relación con sus pares.

A dicha entrevista también asistió la pareja actual de la Sra. quien expresó que el niño está acostumbrado a mantener el control de todas las situaciones y que en la actualidad es él quien se ocupa de los límites dado que al padre no lo ve hace un año. Además expresa que el niño va a la plaza y que “no tiene buena junta”.

Evaluación pre-diagnóstica:

En primer lugar se considera como hecho relevante la existencia de comentarios y relatos de índole sexual por parte del niño que podrían estar actuando como indicadores emocionales, no pudiendo descartarse la posibilidad de una situación de abuso sexual.⁵⁶

Otro aspecto a considerar que podría estar incidiendo en la problemática inicial, estaría ligado a lo mencionado por el psicólogo del CEC, en torno a la dinámica familiar: “se observa que a partir de la separación de los padres se produjo un desplazamiento de roles que fue determinando el vínculo del niño con su madre”. La Sra. presenta un cuadro depresivo y dificultades en torno a la puesta de límites. La negación por parte del niño de parejas anteriores de la madre fue perfilando el tipo de relación con la misma, la cual fue condicionándose en función de los deseos del niño. La figura del padre biológico es, prácticamente, ausente.

La llegada de la actual pareja podría estar influyendo en el comportamiento de Julián.

⁵⁶ Es todo acto de índole sexual que ejerce, desde una relación de poder, un mayor sobre un menor para su propia gratificación sexual.

El abuso puede realizarse con o sin contacto físico, con o sin agresión, puede ser en forma ocasional o repetitiva. Son actos de índole sexual: exhibicionismo, manoseos, tocamiento, exposición o realización de videos o fotografías pornográficas, prostitución, hasta el coito y/o violación.

Se infiere que las amistades que el niño mantiene fuera del hogar y de los ámbitos educativos podrían generar experiencias no acordes a su edad.

Por último se evalúa que la discontinuidad respecto a los tratamientos psicológicos actúa como obstaculizador para abordar la problemática en su origen, historia y desarrollo.

Pan de acción:

- Establecer un vínculo y escuchar al niño para profundizar el conocimiento de la situación, teniendo en cuenta que nuestra tarea está destinada a la protección de sus derechos.
- Establecer un contacto con la institución ANA (Asistencia al Niño Abusado) a fin de recibir asesoramiento sobre la situación de abuso sexual.
- En caso de consolidar los argumentos referentes al abuso sexual, realizar la denuncia correspondiente.
- Tomar contacto con el CPDEN y realizar los informes respectivos desde el CEC con el objetivo de insistir, solicitar y reclamar el comienzo de la intervención que les compete. De lo contrario elevar informe al Zonal.
- Acompañar a la familia para que el niño logre concretar un tratamiento psicológico continuo e ininterrumpido.
- Continuar manteniendo contacto con la escuela de origen a fin de conocer el desenvolvimiento de Julián en dicha institución.
- Trabajar interinstitucionalmente con el objetivo de reunir esfuerzos, tendiendo a una intervención que considere las diferentes dimensiones que atraviesan dicha situación.
- Mantener encuentros regulares con la familia de Julián.

Generación de un dispositivo grupal a partir de la atención de la demanda individual:

Fundamentación de la intervención:

La generación de un dispositivo grupal responde a la necesidad de emprender una acción directa en las organizaciones tal y como esta presente en el plan de trabajo docente de la asignatura y con el marco teórico, metodológico e ideológico de las autoras; aspecto este que se ve obstaculizado por la negativa de la supervisora de la institución sede a algún tipo de intervención directa por parte de las autoras durante el proceso metodológico de abordaje de caso individual. ¿Paradigmas significativamente opuestos entre el equipo cátedra y la institución?, ¿dificultades en la delegación gradual y paulatina por parte de la supervisora de la institución sede?, ¿dificultades en el manejo de la ansiedad por parte de las estudiantes? Complejidad y causalidad dan lugar a innumerables hipótesis, lo cierto es que avanzar en la inserción institucional y acercarse a una autonomía relativa para la intervención no resulta posible a través de la atención de la demanda individual. Pero si de dialéctica se habla “esta desventaja” se convierte en una “ventaja” a la hora de cumplimentar con la consigna de seleccionar una problemática: la violencia, y un aspecto a profundizar en el criterio de las autoras: cómo las prácticas sociales inciden en la convivencia escolar.

Por otra parte, la puesta en marcha de un proyecto de intervención con grupos, surge del reconocimiento de la problemática vigente y de los requerimientos metodológicos de su abordaje en atención a los intereses, necesidades y demandas, en relación con el registro subjetivo de tal problemática y de la característica de todos los involucrados en la dinámica institucional.

Una mirada crítica de lo cotidiano no se vincula a un listado de problemas frecuentes para los que se dispone de otro listado de recursos disponibles. Requiere identificar las condiciones materiales y simbólicas en la que se instauran las prácticas sociales.

A esto se le agrega la posibilidad que, desde las prácticas profesionales del trabajo social, puedan generarse líneas de intervención estratégicas a

partir de las "fisuras" de un sistema educativo que, aun en la actualidad, presenta estructuras rígidas. Esto implicaría desprenderse de la representación hegemónica de la educación a partir de la cual "se traduce el conjunto de valores sociales "moralmente correctos" de una sociedad que deben generarse en el comportamiento de los alumnos"⁵⁷, para comenzar a pensar en una educación liberadora, que brinde las herramientas para que el sujeto pueda ubicarse como agente activo en su inserción en la sociedad

Existen diferentes aspectos que fundamentan la intervención con el grupo superior del CEC, entre los cuales se destacan: el interés de los jóvenes en trabajar con las residentes, la ausencia de talleres complementarios de las actividades del CEC en dicho grupo, y la posibilidad de generar una actuación⁵⁸ profesional, que a la vez de constituirse en un espacio de reflexión-acción con los niños, permita un aprendizaje, desde el quehacer propio del Trabajo Social.

Momento de la inserción:

Las autoras consideran necesario la planificación de un primer acercamiento, para iniciar un proceso de conocimiento sobre las demandas e intereses del grupo superior del CEC en ambos turnos. Dado que el mismo permite establecer una ubicación profesional, tendiente a la construcción de una mirada estratégica.⁵⁹

Se hace pertinente aquí, la reflexión sobre el QUE de la intervención. Para esto resulta pertinente la realización de un primer encuentro orientado a conocer tanto las necesidades como las características de los grupos con los que se trabajará.

⁵⁷ Paulin, H. "Un enfoque psicosocial para la investigación e intervención en disciplina y convivencia escolar". Pág. 2. Trabajo realizado por la Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, CIPP y H, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. www.google.com.ar

⁵⁸ "(...)conjunto de actos, practicas y procesos condicionados por interacciones y mediaciones sociales (internas y externas), que estructuran la especificidad del Trabajo Social y cuya elección no es ajena a las nociones, visiones o posturas que sobre la realidad, la profesión y la acción social se tenga (...) la marcada connotación positivista, presente en el termino intervención con que se define todo lo referente a la Metodología de Trabajo Social (...) esta fundamentada en un imaginario ideológico que subordina la practica profesional a visiones externalistas de manipulación, control, o cosificación de las personas y situaciones (...)". Vélez Restrepo, Olga L. "Reconfigurando el Trabajo Social, Perspectivas y Tendencias Contemporáneas". Pág. 116. Editorial Espacio. 2003 Buenos Aires Argentina.

⁵⁹ Op. Cit. 16. Pág.

Considerando que dicho proceso de conocimiento se ira profundizando, en la medida que transcurra la intervención profesional y en la medida en que ésta, posibilite un mayor manejo de información sobre el contexto específico de la acción.

En tal sentido cabe mencionar, que el primer acercamiento al grupo de jóvenes surge de una situación sucedida en la institución sin previa planificación: en el día 02 de septiembre por problemas edilicios se resuelve desde la institución la clausura del aula destinada al grupo superior, hecho que provoca que parte de los adolescentes debieran retirarse del CEC, permaneciendo sólo, aquellos que se les imposibilitaba volver a sus hogares. Siendo este día el planificado para el taller de presentación, y frente al obstáculo antes mencionado, las autoras plantean como estrategia, la ejecución de un taller alternativo con el objetivo de reflexionar sobre la situación anteriormente planteada a través de la técnica del sociodrama.⁶⁰

Dicho encuentro proporciona información relevante ha considerar en el diagnóstico. Desde las residentes se puede observar la percepción que los niños poseían en relación a las distintas formas de disciplinamiento y autoridad ejercidas por docentes y directivos. Al momento de dividir los personajes los niños eligen representar a las autoridades de la institución, ubicando a las residentes en el papel de alumnas. Sus respectivas representaciones se caracterizan por: una puesta de límites rígida expresada a través de gritos del "docente" al "alumno", zamarreos, inflexibilidad en los pensamientos, discurso autoritario, sobrevaloración de las jerarquías etc.

Se considera pertinente exponer textualmente lo expresado por los niños en el transcurso de la actividad:

- "(...) no hay sillas, así que ustedes se sientan en el piso (...) por ser alumnos (...)"

- "(...) calláte, no me importa lo que digas yo soy la maestra (...)"

- "(...) que ¡hicieron!, lo rompieron ustedes (...)"

⁶⁰ Sociodrama: es una actuación, en la que utilizamos gestos, acciones y palabras. Nos permite mostrar elementos para el análisis de cualquier tema bajándonos en situaciones o hechos de la vida real. Se escoge un tema, se conversa sobre el mismo, se elabora un argumento u historia con el objetivo de representarla. CEDEPO. "Técnicas participativas para la educación popular" III Edición. Ed. Humanitas. Buenos Aires.

- "(...) calláte la boca o vas a dirección, se hace lo que yo digo (...)"

Lo anteriormente mencionado sienta las bases para la elaboración de un proyecto de intervención tendiente a dar respuestas a las demandas surgidas.

Planificación del primer encuentro:

Fecha: miércoles 20 de agosto del 2008 (turno mañana) y martes 26 de agosto (turno tarde)

Participantes: alumnos del grupo superior del turno mañana y residentes de Trabajo Social.

Objetivo: lograr un primer acercamiento con el grupo a fin de conocer sus intereses y las posibles líneas de intervención.

Actividad 1: Los participantes se ubicaran formando un círculo, se le hará entrega a uno de ellos de una bola de lana, el mismo deberá decir su nombre, escuela de origen, gustos, intereses etc...., luego este tomara la punta de la lana y lanzara la bola a otro compañero, quien a su vez deberá presentarse de la misma manera. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de telaraña.

Actividad 2: Se les entregara a los participantes cuatro preguntas orientadas a conocer las preocupaciones e intereses, las mismas deberán ser contestadas de manera anónima e individual y colocadas en un buzón.

Evaluación: (Grupo superior turno mañana)

En un primer momento se evalúa positivamente la predisposición de los niños a participar, sin embargo se observan resistencias por parte de los varones lo cual, si bien no obstaculiza el desarrollo de la actividad, genera, por momentos, clima de dispersión.

Por otra parte se destaca el tipo de comunicación generada entre los participantes: los mismos logran escuchar al otro, hacer preguntas, atender a las intervenciones de las coordinadoras etc. Sin embargo esta comunicación se ve afectada, por momentos, por insultos, comentarios ofensivos (se burlaban del cuerpo, del pelo, la ropa del compañero...).

Se considera como aspecto favorable la evaluación conjunta dado que la misma permite conocer y socializar las opiniones de los niños respecto al

encuentro, posibilitando también que el grupo exprese distintas propuestas para futuros talleres.

Respecto al buzón de preguntas la mayor parte de los niños se mostraron dispuestos a contestar. Los resultados y el respectivo análisis de las respuestas serán explicitados en el proceso de diagnóstico.

Evaluación: (Grupo superior turno tarde)

En primer lugar cabe aclarar que el desarrollo del encuentro debió llevarse a cabo en el Salón de Usos Múltiples por falta de aula a razón del problema edilicio. Dicho factor genera dispersión por parte de los niños, sin embargo la intervención por momentos, de la docente a cargo, permite recuperar la atención de los mismos.

Respecto a la técnica de presentación se observa desinterés de algunos de los participantes varones expresándose este en su actitud corporal (se acostaban en el piso, se alejaban de la ronda etc...) no obstante, la actividad pudo concluirse logrando que la totalidad de los mismos la realice.

En lo referente a la comunicación puede observarse que existen ruidos o interferencias en la misma: se superponían comentarios, preguntaban todos al mismo tiempo y no se respetaba el espacio de expresión del compañero. A esto se le agrega la existencia de ruidos externos relacionados, directamente, al espacio físico en donde se desarrolla la actividad.

Es de mencionar también, que insultos y agresiones entre los compañeros obstaculizaron la dinámica del encuentro.

Respecto al buzón de preguntas la mayor parte de los niños se mostraron dispuestos a contestar. Los resultados y el respectivo análisis de las respuestas serán explicitados en el proceso de diagnóstico.

Se considera como aspecto favorable la evaluación conjunta dado que la misma permite conocer y socializar las opiniones de los niños respecto al encuentro, a partir de la misma pudo profundizarse la importancia de respetar el espacio del otro, acordando, conjuntamente, que este aspecto sea planteado como objetivo a superar en los sucesivos encuentros.

Proceso de diagnóstico:

A partir de la información obtenida en los primeros encuentros, las estudiantes consideran pertinente analizar aquellos aspectos susceptibles de ser abordados.

Para tal fin se explicitan a continuación los intereses y preocupaciones que los niños lograron manifestar a través de las técnicas utilizadas:

"Que le digan a mis compañeros cosas feas"

"Que me peleen y me digan cosas feas"

"Que me carguen"

"Que me digan cosas frente de todos"

"Cuando me peleo con mis amigos"

"Y a mi... cuando me pelean"

"Que no le digan nada a mi familia y que tampoco le digan nada a mis amigos"

"Que puteen a mi mamá"

"Que le falten el respeto a mi familia y que me molesten cuando estoy preocupado en algo"

A partir de lo anteriormente expuesto, considerando también, la información obtenida a través de la actividad del sociodrama, llevada a cabo en el primer encuentro, y de la observación realizada sobre la dinámica grupal, se infiere que existen dificultades en lo que respecta a las relaciones intersubjetivas establecidas por los niños, y entre estos y docentes, aspecto este que podría estar incidiendo negativamente en la convivencia escolar.

A continuación se intenta profundizar sobre los procesos que, podrían intervenir sobre dicho aspecto a fin de fundamentar y orientar la futura actuación profesional.

En un primer momento se presenta como problema emergente la existencia de situaciones de violencia física y verbal entre los niños, y un intento por parte de los docentes de abordaje a través del disciplinamiento rígido caracterizado por la aplicación de sanciones destinadas a mantener el orden.

Estas situaciones paradójicas son recurrentes, forman parte de la dinámica institucional y a la vez se constituyen como base de la reflexión, la

cual se va complejizado a la luz de nuevos hechos que exigen una nueva reflexión y que sientan el trabajo de estudio sobre la noción de praxis. La misma permite profundizar sobre otros determinantes contextuales que atraviesan e inciden en la realidad que se presenta en un primer momento.

Sin desconocer las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales que enmarcan a todo fenómeno social, el dispositivo grupal, en esta intervención, se focaliza en la reflexión de cómo las prácticas sociales desarrolladas en el ámbito educativo inciden en la convivencia escolar.

Sin embargo para que la reflexión contribuya a la transformación de la realidad resulta necesaria la construcción conjunta y consensuada de espacios que posibiliten otras formas de interacción entre los sujetos que conforman la comunidad educativa.

Es sabido que la construcción de la realidad es un continuo proceso dialéctico. Un individuo no nace miembro de una sociedad sino con una predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de ella.

"(...) La construcción de la subjetividad se da en diferentes espacios, donde se generan diversos dispositivos productores de subjetividad (...). Estos dispositivos son entramados culturales, económicos, políticos, estéticos, éticos y morales. Son instituciones, leyes y costumbres. Formas de sanciones y castigos (...) en definitiva una serie de factores que, interrelacionados, producen un tipo de subjetividad. Subjetividad que, aquí la vamos a definir como el modo de ser de una época histórica determinada. (...) diferentes modos de ver y entender la cultura, el hombre, el saber y el poder se materializan y cristalizan en distintas instituciones. Dentro de ellas los individuos, no solo realizamos nuestras practicas sociales, somos conformados, marcados por las instituciones a las cuales pertenecemos (...)"⁶¹

⁶¹ Boye, Claudio R. "El malestar en la escuela. Reflexiones y propuestas en torno del problema de la convivencia". Pág. 17-18. Editorial Multimedial. Argentina 1997.

A partir de aquí se plantean como:

Objetivos Generales:

- Estudiar la representación que tienen los estudiantes acerca de las prácticas sociales que regulan la convivencia en el ámbito educativo profundizando sobre la emergencia de los procesos que intervienen.
- Contribuir a instalar formas comunicacionales conducentes a morigerar la violencia y fortalecer el ejercicio adecuado de la autoridad.

Objetivos Específicos:

- Conocer las diferentes modalidades que asume la violencia entre los niños desde sus percepciones.
- Indagar el registro de los estudiantes en relación con las pautas y/o consignas que reciben.
- Identificar situaciones de transgresión y formas de sanción que se implementan.
- Visibilizar la coherencia en la relación norma-trasgresión sanción-reflexión en el tratamiento de los problemas.
- Incentivar la expresión de situaciones conflictivas y las distintas formas de enfrentarlas
- Estimular el reconocimiento de situaciones simétricas, asimétricas y complementarias.
- Promover el respeto por las valoraciones, espacios, necesidades e intereses de cada uno.

Planificación del 1er encuentro:

Fecha: martes 16 de septiembre (grupo superior turno tarde) miércoles 17 de septiembre (grupo superior turno mañana) del 2008.

Participantes: grupo superior de ambos turnos y residentes de Trabajo Social.

Objetivo: propiciar la reflexión sobre el tema Discriminación a través de un rol play que posibilite visualizar situaciones cotidianas relacionadas a dicha temática.

Actividad: en un primer momento las coordinadoras solicitaran a los niños que se ubiquen frente a las mismas. Luego procederán a representar una escena en donde se explicitaran hechos de discriminación (en torno a la vestimenta, la música, el cuerpo, las familias y las formas de pensar).

Finalizada dicha actuación los participantes se ubicaran en círculo y las coordinadoras invitaran a los niños a denominar la obra (titulo) para luego intentar reflexionar en torno a los pensamientos, opiniones y sentimientos generados por la misma.

Posteriormente se les hará la propuesta de formar dos grupos con el objetivo de que ellos mismos representen una situación cotidiana de discriminación. Por ultimo se realizara una evaluación conjunta.

Evaluación (grupo superior del turno tarde)

En un primer momento se evalúa la predisposición a participar por la totalidad de los niños. En relación a esto, puede observarse, como aspecto favorable que lograron organizarse y respetar el espacio de expresión de los compañeros, aspecto este trabajado en el encuentro anterior.

Por otra parte, el espacio físico posibilitó que la actividad pueda desarrollarse con mayor libertad (SUM).

Se analiza que la representación realizada por las residentes, logró que los niños concentraran su atención en la escena, destacando la capacidad de detectar las situaciones de discriminación presentes en la actuación.

También se evalúa como aspecto positivo, que no hubo resistencias al realizar ellos mismos una escena: lograron agruparse, organizarse y construir un guión para presentar al resto de los compañeros. Sin embargo se observa por parte de algunos de los varones, menos entusiasmo al momento de exponer la actuación; en tal sentido este grupo no logra darle un final a la escena creada.

En la evaluación conjunta pudo reflexionarse sobre el tema trabajado. Cada niño tuvo su momento de expresión en el que manifestaron estar conformes con la actividad: "...me gusto...", "...estuvo bueno que ustedes actúen..." (Haciendo referencia a las coordinadoras), "...a mi me gusto actuar...". También mostraron interés por el tema analizado, pudiendo

expresar situaciones cotidianas en las que realizan o sufren situaciones de discriminación.

Cabe aclarar que la participación de la maestra del curso, fue un factor que posibilitó la organización grupal.

Evaluación (grupo superior del turno mañana)

En primer lugar puede destacarse que al momento de la actuación de las residentes, los niños se mantuvieron atentos y pudieron detectar las situaciones de discriminación representadas.

Puede evaluarse que la actividad planificada pudo desarrollarse, pero sin lograr el objetivo planteado. El espacio generado por las coordinadoras fue tomado y utilizado por los niños para manifestar aspectos conflictivos generados por la existencia de subgrupos fuertemente marcados.

Este aspecto pudo visualizarse claramente en el momento que se les propone formar grupos para protagonizar la escena: mostraron resistencia a trabajar con algunos compañeros, hecho que provocó la intervención de las coordinadoras intentando mediar e integrar a los niños. Sin embargo esto no fue logrado.

Esto último se encuentra íntimamente ligado a ruidos en la comunicación: superposiciones de comentarios, agresiones e insultos, sin responder a las indicaciones de las coordinadoras.

En la evaluación conjunta, algunos de los niños expresaron disconformidad por la modalidad y el tema tratado en el taller.

No obstante pudieron reconocer situaciones cotidianas entre ellos.

Planificación del 2do taller:

Fecha: martes 23 de septiembre (grupo superior turno tarde) miércoles 24 de septiembre (grupo superior turno mañana) del 2008.

Objetivo: propiciar un espacio de reflexión y debate en torno a la temática prejuicio, a fin de que los niños puedan analizar y fundamentar diferentes opiniones respecto al tema.

Actividad: en un primer momento se les relatara a los niños una situación cotidiana en donde se visualice, claramente, una conducta prejuiciosa:

"... el viernes pasado vivimos una situación extraña con Elisa, salimos del trabajo y empezamos a caminar para acá, de repente, no se bien de donde, apareció una mujer viejita, era una mujer muy mayor con el pelo blanco, con muchos gatos que la seguían y con algunas bolsas, yo quise ver que tenían pero no pude, según Elisa esa señora estaba loca, para ella en la bolsa tenía comida fea y con olor feo, dijo que seguro que habla sola, que nos iba a querer sacar algo, por ahí nos quiere robar pensó, mira que apariencia tiene, hagamos que no la escuchamos y sigamos caminando. En ese momento la señora nos llama: ¡chicas, chicas!, yo me di vuelta pero Elisa siguió caminando sin mirar atrás yo le dije que se quedara pero ella dijo que no. Como yo ya me había dado vuelta espere, se acerco y me dijo: hola nena, disculpa la molestia, pero vos no sabes donde queda la escuela N° 4? Porque tengo un montón de útiles y cuadernos para regalarle a los chicos.

Yo no sabia y deje que se fuera sin una respuesta, cuando le conté a Elisa esta situación ella me dijo que esa escuela estaba a dos cuadras de ahí pero ya era tarde, la señora se había ido".

Se los invitara luego, a participar de un juicio con el objetivo de discutir si el acusado (residente) es culpable o inocente.

A continuación se les explicará los roles que se llevan a cabo en un jurado tradicional. Luego las coordinadoras le adjudicaran a cada participante un papel a desempeñar: juez, jurado, testigos, fiscal, defensor, y el acusado.

Cada participante tendrá su espacio para expresar y fundamentar su opinión de acuerdo a su rol.

Finalizada la actividad se propondrá a los niños la evaluación conjunta del encuentro.

Evaluación (grupo superior turno tarde)

En primer lugar se evalúa como aspecto positivo la predisposición de la mayor parte de los niños a participar, no obstante pudo observarse resistencia de algunos de ellos, aspecto éste que intentó profundizarse a través de la evaluación conjunta.

Se analiza que hubo una escucha atenta en el momento en que una de las coordinadoras planteo la situación; los participantes colaboraron

posteriormente a organizarse, aceptando los roles adjudicados (juez, abogados, fiscal, testigos etc....).

Al respecto se considera como aspecto enriquecedor la posibilidad de que los niños puedan experimentar el ejercicio de roles, dicho factor permitió que logren ponerse en el lugar del otro (por ejemplo la niña que desarrolló el rol de juez expresó las dificultades y fortalezas propias de un coordinador, debió dar la palabra a los otros y hacer que éstos hagan silencio en el momento de argumentar opiniones).

Sin embargo en el transcurso de la actividad existieron ruidos en la comunicación, los cuales obstaculizaron el desarrollo fluido del taller y la dinámica grupal (los niños se superponían al hablar, no respetaban el espacio de expresión del otro).

Un aspecto a destacar es que la temática a tratar (prejuicio) adquirió una dimensión distinta a la planificada: el "culpable" en el juicio pasó a ser "inocente". Los niños asociaron el prejuicio con la desconfianza, expresando como causalidad de este fenómeno la inseguridad que se vive en las calles. Por lo que en la evaluación conjunta las coordinadoras intentaron aclarar algunas nociones acerca del tema tratado, reorientando la intervención a fin de que los niños pudieran reflexionar sobre la historia narrada en un primer momento.

A partir de la evaluación conjunta pudo profundizarse acerca de la dinámica grupal, parte de los niños reconocieron que hablaban todos juntos, que no respetaban el espacio del otro, que no se mostraban atentos a las indicaciones del juego. Otra parte del grupo expresó su preferencia por la actividad realizada en el encuentro anterior (representación teatral).

Evaluación (Grupo superior turno mañana.)

Se evalúa en un primer momento que en el encuentro solo participaron las niñas, debido a que los varones se encontraban desarrollando otras actividades del CEC. Lo mismo influyó en la dinámica grupal, las niñas expresaron: "...es mejor sin los chicos...", "...ellos molestan...", "...interrumpen...", etc.

Se destaca la predisposición a participar por la totalidad de los presentes, estos pudieron desempeñar los distintos papeles, asumiéndolos como propios (exponían argumentos, escribían las preguntas para realizar al acusado, etc.).

Al igual que en el encuentro con el grupo del turno tarde, la temática a tratar (prejuicio), en torno a la historia propuesta, se vio influenciada por cuestiones relacionadas a la inseguridad que se vive hoy en las calles, resultando la acusada inocente.

Se evalúa como aspecto favorable la intervención del psicólogo, que en un primer momento participa como observador para luego integrarse como abogado defensor del acusado. Su actuación demostró que el miedo se presenta como un sentimiento que obstaculiza una acción solidaria como en el ejemplo planteado.

A partir de la evaluación conjunta, los niños pudieron expresar que en el momento de presentarse la situación sintieron que el acusado era culpable, porque este actuó prejuiciosamente sin conocer a la señora. Sin embargo esta situación fue modificándose en el transcurso del juicio, apareciendo y priorizando aspectos relacionados a la inseguridad. En torno a esto pudo reflexionarse también sobre como un sistema de justicia puede llegar a inducir y condicionar nuestros pensamientos.

Por ultimo es necesario mencionar que el tiempo planificado para el taller (40 minutos) se extendió a dos horas, infiriendo que este aspecto debe ligarse al interés que despertó en los niños la actividad planteada.

Planificación del 3er taller

Fecha: martes 30 de septiembre (grupo superior turno tarde) miércoles 8 de octubre (grupo superior turno mañana) del 2008.

A partir de la evaluación del último encuentro las estudiantes consideran necesario trabajar sobre aspectos directamente relacionados a la dinámica grupal. Por lo tanto el **objetivo** del encuentro es:

Propiciar un espacio de juego tendiente a que los niños respeten el espacio del otro e identifiquen cómo su rol influye en la dinámica grupal.

Actividad: en un primer momento se ubicaran a los niños en ronda. A continuación se les hará entrega, a cada uno de ellos, de una tarjeta que contenga una consigna a cumplir. Los mismos no podrán comentarle a sus compañeros el contenido.

Entre las consignas a repartir habrá una en la cual se planteara: *“elegí un tema para charlar con tus compañeros”*.

A partir de aquí se dará comienzo a la actividad. Los niños deberán cumplir durante el transcurso de la charla, la acción o papel escrito en la tarjeta.

Se les dará a los participantes un tiempo de, aproximadamente, 15 a 30 minutos. Luego se les pedirá que se ubiquen en ronda y que socialicen a sus compañeros la consigna que les ha tocado fundamentando si lograron cumplirla o no.

Otras de las consignas a realizar serán:

“mostrate atento al tema que eligió tu compañero para charlar”

“realiza aportes sobre el tema que eligió tu compañero”

“interrumpí mientras tu compañero habla”

“canta mientras tu compañero habla”

“baila mientras tus compañero habla”

“logra que tus compañeros que interrumpen dejen de hacerlo”

Para finalizar se invitara a los niños a evaluar el encuentro conjuntamente.

Evaluación (grupos en ambos turnos)

Se evalúa en primer lugar que los niños mostraron interés por participar, lograron organizarse y ubicarse en sus lugares respondiendo al pedido de las coordinadoras.

Sin embargo al momento de representar la consigna planteada en la tarjeta, los participantes se mostraron desorientados y se resistieron a cumplirla. A partir de esto se generó un espacio de reflexión donde los niños pudieron expresar la dificultad que implicaba realizar una acción que, para ellos, es cotidiana pero al mismo tiempo es sancionada por los docentes dado

que obstaculiza el desarrollo de la tarea (por ejemplo interrumpí a tu compañero, canta, baila mientras tu compañero habla etc..).

Por lo anteriormente dicho las residentes con la ayuda de la docente a cargo reorientaron la intervención, dando la posibilidad a cada alumno de elegir la acción a desarrollar: la mayor parte de los niños optó por la tarjeta de interrumpir al compañero, la maestra tomo el papel de tratar de lograr el interés por un tema, mientras el resto de los niños y las residentes conversaban con la maestra o intentaban que sus compañeros que interrumpían dejen de hacerlo.

A partir de la evaluación conjunta cada participante pudo expresar su opinión y experiencia en torno al desarrollo de la consigna elegida. En este sentido los niños que tenían el rol de coordinador pudieron manifestar dificultades en relación al mismo, lo que permitió reflexionar en torno a las formas de autoridad ("yo tuve que agarrar del brazo para que me hicieran caso", "cuando les hablaba no me hacían caso"...).

En relación a la consigna de llevar al grupo un tema de interés y conversar en torno a éste, se pudo profundizar sobre la importancia de respetar el espacio del otro y del sentimiento negativo que trae aparejado no ser escuchado ("no podía escuchar, yo estaba interesado y no podía escuchar", "yo me tuve que acercar para escuchar a la seño").

Cabe considerar la devolución de la docente respecto a dicha actividad: la misma manifestó conformidad, dado que los niños lograron ponerse en el lugar del otro, experimentar distintos papeles y desestructurarse en relación a cuestiones que parecen cotidianas y naturales.

En relación al turno tarde se evalúa que no existieron diferencias en lo referente a la dinámica generada por la actividad, visualizándose también la mismas opiniones respecto a los distintos papeles (preferían interrumpir, expresaban dificultad al momento de coordinar y conversar sobre el tema propuesto por el compañero).

No obstante se destacan algunas particularidades ligadas, directamente, a las características del grupo. La existencia de subgrupos y conflictos internos interfirió y generó discusiones durante el transcurso del encuentro, provocando que en la finalización del mismo se interviniera, por medio del diálogo, sobre las distintas situaciones problemáticas observadas en el curso.

Planificación del 4to taller

Fecha: Grupo superior turno tarde: 14 de octubre de 2008, grupo superior turno mañana: 22 de octubre de 2008

Objetivo: lograr que los niños reflexionen en torno a la dinámica grupal.

Actividad: en un primer momento se ubicaran a los participantes en círculo, se les hará entrega a uno de ellos un paquete para que lo haga circular por toda la ronda. El mismo contendrá varias envolturas, cada una de ellas con una consigna a realizar o una pregunta a contestar. El aplauso de una de las coordinadoras significara que el niño que en ese momento posee el paquete, deberá desenvolverlo y desarrollar la consigna correspondiente:

- Que cosas te molestan de tus compañeros
 - Que cosas tuyas pensás que le molestan a tus compañeros
 - A que compañero elegirías como maestro si un día faltara la señorita Claudia
 - Elegí a tres compañeros y nombra de acuerdo a lo que conoces de ellos la profesión u oficio que tendrán cuando sean grandes
 - Que cosas tuyas pensás que le hacen bien al grupo
 - Nombra cinco cosas buenas de tu compañero que tenés a tu izquierda
- Etc.

Evaluación (ambos turnos)

Se considera que el espacio físico en donde se desarrollo el taller con el grupo del turno tarde, (patio del CEC) hizo que los niños no se mantuvieran atentos a la actividad: se alejaban de la ronda, se recostaban al sol, jugaban con un perro; por lo que las coordinadoras consideran pertinentes ingresar al SUM para continuar al encuentro.

En relación a la actividad, en ambos turnos, se evalúa que existió una predisposición a participar, los niños se mostraban interesados por descubrir las próximas consignas. Sin embargo al momento de responder o realizar las mismas no lograban concentrarse, aspecto este que puede estar influido por la ansiedad que generaba la dinámica del juego. Los niños se apresuraban por contestar.

Otro aspecto que imposibilitó el logro del objetivo fue la existencia de conflictos en el transcurso del encuentro: los niños se insultaban, se burlaban del otro, se agredían, no se escuchaban, interrumpían a su compañero.

Lo anteriormente expuesto pudo reflexionarse en la evaluación conjunta, los niños expresaron que la única forma de mantener un orden y que ellos respondan a los límites era a través del grito y la sanción; por lo tanto se profundizó con ellos sobre otras formas de lograr una dinámica que permita el desarrollo de actividades y del lugar que ocupa el diálogo en la resolución de conflictos.

Si bien una parte de los participantes se identificó con la capacidad de auto organizarse, la mayoría se mostró convencido de que la sanción se constituía como única alternativa.

Desde aquí las residentes consideran necesario trabajar sobre la importancia del diálogo como instrumento para llegar a un consenso, pudiendo superar la imposición de sanciones, que expresan una relación vertical de autoridad, y que impide al mismo tiempo la participación real de los niños como protagonistas del proceso de aprendizaje.

Planificación del 5to taller:

Fecha: martes 28 de octubre, grupo superior (turno tarde); miércoles 29 de octubre, grupo superior (turno mañana) de 2008

Participantes: alumnos del grupo superior, psicólogo y residentes.

Objetivo: Lograr que los niños reflexionen y expresen sus opiniones y sentimientos en relación al tema: violencia

Actividad:

Psicodrama: En un primer momento se agruparon a los niños en subgrupos de tres integrantes, se les pedirá que socialicen diferentes experiencias en donde puedan visualizar episodios de violencia verbal. Luego se ubicaran en ronda y ya elegida una situación, por cada subgrupo, se expondrá al resto de sus compañeros.

Cada integrante deberá votar por una de las situaciones, la que resulte con la mayoría de los votos será representada.

Dicha representación se llevara a cabo por dos de los niños que la contaron. En un primer momento se les pedirá que representen la situación,

como también que describan el espacio físico donde se produce la misma y elijan los papeles a representar. A continuación las coordinadoras “congelaran” la escena para que los actores se intercambien los papeles y realicen nuevamente la representación desde la visión del otro.

Por último se volverá a “congelar” la escena para pedirle al “público” observador que intervenga realizando comentarios que no fueron mencionados, a modo de “conciencia” o “pensamiento”. Para esto cada participante, por turnos, deberá ubicarse detrás del personaje elegido y hablar “como si fuera él”.

Para finalizar se realizara una evaluación conjunta.

Evaluación del turno tarde

En primer lugar se observa que los jóvenes se mostraban ansiosos, dispersos al momento de presentar la actividad, los mismos expresaban “... ¿que hacemos hoy?...”, “... ¿a que jugamos?...”, “... ¿es divertido?...”, interrumpiendo la mencionada presentación. No obstante cuando se logro proponer la actividad, pudieron organizarse en grupos y elegir un episodio.

Al momento de socializar la situación seleccionada, existieron ruidos en la comunicación, los adolescentes se interrumpían unos a otros, hablaban de otros temas, no escuchaban al compañero que presentaba la situación. A partir de esto las coordinadoras, dedicaron parte del tiempo a realizar intervenciones orientadas a lograr un espacio en el que todos participen y en el que puedan escucharse. Sin embargo esto fue conseguido por momentos.

En la segunda parte de la actividad, representación, los jóvenes votaron una situación que aludía a experiencias de discriminación y violencia verbal hacia una compañera, que se dan cotidianamente en el grupo. Si bien no se hizo mención explícita del nombre de la alumna, los niños reconocieron de quien se trataba. Es necesario mencionar que la representación fue llevada a cabo por dicha niña y una compañera, lo que generó que la actuación y los comentarios se focalicen sobre la persona y no sobre la existencia de personajes, hubo “conciencias” que se esforzaron por defenderla y otras por atacarla. Lo anteriormente mencionado exigió, la intervención de las

coordinadoras y el psicólogo, quienes intentaron "despersonalizar" la representación y los comentarios que de ella se desprendían.

A si mismo, en el momento de la evaluación final, pudo indagarse sobre los motivos que generaban las interrupciones y los ruidos en la comunicación, desde los niños se manifestó disconformidad respecto a la actividad, expresaron: "... no me gusto...", "...es aburrida...", "... estuvo muy descontrolada..."no nos gustó, por eso hablamos...", "...no me gustan que traigan juegos...", etc. Por lo que se les da el espacio para que expongan sus intereses y preferencias en cuanto a la modalidad del taller, sin embargo, los niños no pudieron definirlo.

Cabe destacar que en este momento del taller, los niños espontáneamente, comenzaron a hacer circular una hoja en la cual escribieron sus opiniones respecto al tema planteado y al desarrollo del taller, (ver anexo).

Desde las residentes se evalúa que si bien en ocasiones, los niños manifiestan desinterés, el espacio generado por el taller es solicitado insistentemente por los mismos. En tal sentido se analiza que dicho espacio se constituye como medio de libre expresión, en el cual los niños pueden manifestar su disconformidad, sin que esto signifique una sanción por parte del adulto. La dinámica que se intenta generar en el taller, es abierta y flexible, pudiendo, de esta manera, introducir modificaciones de acuerdo a la demanda de los escolares. Esto posibilita que se aborden en el taller otros temas que trascienden la planificación, y que apuntan al establecimiento de relaciones horizontales, donde se considera al otro como participante activo en la construcción del proceso de aprendizaje.

Lo anteriormente mencionado se visualiza, en la predisposición, por parte de los coordinadores en abordar las distintas temáticas que surgen en el desarrollo de los encuentros, incentivando la puesta en común de las opiniones, perspectivas y sentimientos, reemplazando la censura y desvalorización por la reflexión y la comunicación.

Es necesario mencionar que el encuentro finalizo, por demanda de los niños, con el dialogo y la profundización en torno a las diferentes estrategias de supervivencia (cartoneros), tema este que resulto de la representación del

psicodrama: los niños utilizaban el término cartonero para descalificar e insultar a la niña.

Evaluación turno mañana:

En primer lugar se evalúa como aspecto facilitador el interés de participar por la totalidad de los integrantes. Se considera como aspecto positivo, que la conformación de los subgrupos, estuvo a cargo de las coordinadoras, lo que permitió que los alumnos se integren, a pesar de las diferencias existentes, enmarcadas en los conflictos internos del grupo.

En los consecutivos momentos de la actividad propuesta existió también una participación activa de todos los niños, su interés se vio reflejado en que lograron organizarse, escucharse unos a otros, elegir la situación, actuar como "conciencia", etc.

Se destaca la iniciativa propia de los integrantes en representar otras situaciones ligadas a la realizada en un primer momento. Los niños construyeron un guión, se dividieron los personajes, actuaron la situación y propusieron representarla para fin de año.

A partir de las representaciones se pudieron observar aspectos relacionados a la dinámica familiar (una de las escenas trataba sobre la violencia verbal entre un hermano mayor y otro menor, otra consistía en el momento en que un niño le entrega a su madre una notificación desde la escuela por su comportamiento, y la forma en que esta le pone los límites) , sobre los vínculos entre docente y alumno (al momento de adoptar los roles de maestro y director, los niños los representaban autoritarios y rígidos) y violencia entre compañeros (a partir de un conflicto representado, las niñas se insultaban y agredían mutuamente)

Por último seleccionaron una situación (a representar a fin de año) que reunía los aspectos antes mencionados, donde se incluyó a todos los compañeros, y la participación del psicólogo en el papel de padre de una de las alumnas. Se acordó con los niños, continuar trabajando sobre dicha obra en los próximos encuentros.

El rol de las residentes, será a partir de aquí, la coordinación de la obra, siendo esta un medio que permita reflexionar y expresar corporalmente

cuestiones relacionadas a los temas tratados en los talleres anteriores (violencia, discriminación, prejuicio, vínculos con los pares, etc.) se tendera a que los niños puedan establecer relaciones intersubjetivas, como estrategia para la resolución de conflictos, donde prevalezcan los vínculos horizontales y el dialogo como medio para repensar otras formas de autoridad.

Planificación 6to taller turno tarde:

Fecha: 11 de noviembre

Participantes: estudiantes del grupo superior y residentes.

Objetivo: Lograr que los niños reflexionen y expresen sus opiniones sobre las distintos temas trabajados durante el año a través de una representación teatral.

Actividad: En un primer momento se les propondrá a dos de los participantes que escriban un guión, en donde se pueda ver reflejada una situación de violencia. A continuación se dividirán los personajes y se dará paso a la representación.

Las coordinadoras estarán encargadas de la lectura y organización de las escenas, mientras que los niños serán los protagonistas de la misma.

Por ultimo se reflexionara sobre lo acontecido en la actuación respecto a los sentimientos y pensamientos generados por la misma, y se les propondrá presentar la obra para fin de año (como en el turno mañana) con participación de las familias.

Evaluación 6to taller turno tarde

En primer lugar se evalúa como aspecto positivo, la predisposición de los jóvenes encargados de la elaboración del guión, mostrando también el resto de los compañeros, interés por escucharla y realizar la actuación correspondiente. Sin embargo al momento de dividir los personajes, hubo resistencias y conflictos por la elección de los mismos, hecho que provoco la intervención por parte de las coordinadoras con el objetivo de que puedan organizarse y continuar con la actividad.

Una vez superada la situación antes mencionada se da comienzo al ensayo de las escenas. Durantes el transcurso del taller, se observan ruidos

en la comunicación: los niños interrumpían haciendo comentarios ajenos a la actividad, se mostraban dispersos, un parte del grupo manifestaba desinterés por la actuación, expresando: "...es aburrido...", "...hagamos otra cosa...", "...no me gusta...", provocando de esta manera la imposibilidad de continuar con el ensayo.

A partir de aquí las residentes intentan reflexionar junto con los niños sobre lo sucedido en el taller, pudiendo profundizar nuevamente sobre las distintas perspectivas que tienen los jóvenes en relación a los límites. Respecto a esto se analiza que existe una demanda ligada a la sanción y al disciplinamiento rígido, considerándola como única alternativa posible, mostrando dificultades para llegar a consenso a través de la comunicación e integrando las perspectivas de todos los participantes.

A través del discurso de los niños se infiere que existe una internalización de esta forma de autoridad y la imposibilidad de responder en ausencia de la misma. Por lo que las coordinadoras intentan repensar de manera conjunta la importancia del dialogo y de otras formas de poner limites. De esta manera se reorienta la intervención, no pudiendo realizar la actuación, optando por generar un espacio reflexivo, que fue a la vez producto y productor del mismo.

Planificación ultimo taller. Turno tarde

Fecha: 18 de noviembre de 2008

Participantes: estudiantes del grupo superior y residentes

Objetivo: Generar un espacio de reflexión a fin de evaluar sobre lo trabajado y vivido durante el año, dando por concluida la intervención.

Actividad: Considerando el último encuentro y la imposibilidad de dar continuación a la representación, sumado a las exigencias que caracteriza al periodo compensatorio de las escuelas de origen de los jóvenes, se decide conjuntamente dar cierre a los encuentros. Para esto se realiza la actividad denominada "Rompecabezas" que consiste en:

a) Se preparan sobres donde, en cada uno, están mezcladas las piezas que conforman los rompecabezas.

b) Se piden que se sientan en círculo alrededor de una mesa o en el suelo.

c) En el centro se colocan los sobres, cada uno deberá tomar uno de los sobres y deberá completar un cuadrado.

d) Ningún miembro del grupo puede hablar.

e) No se pueden pedir piezas ni hacer gestos solicitándolos.

f) Lo único que es permitido es dar y recibir pieza de los demás participantes.

g) Quien coordina indica que se abran los sobres que tienen un tiempo límite de 5 minutos para armar el cuadro, y que las piezas están mezcladas.

h) La dinámica termina cuando dos o tres participantes hayan completado su cuadrado, o cuando se hayan acabado el tiempo que se había establecido.

Discusión:

La discusión se inicia preguntándoles a los compañeros qué realizaron, cómo se sintieron, qué dificultades tuvieron. Es a partir de cómo se desarrolló la dinámica, que se hace la reflexión sobre el papel de la comunicación; el aporte personal y el apoyo mutuo, las actitudes dentro de un campo de trabajo. Esta reflexión se realiza partiendo de las inquietudes y contexto particular de cada grupo.

Ejemplo: ¿Cómo se sentían cuando no les entregaban una pieza?.

Me enojaba, porque él tenía la pieza que yo necesitaba.

Esta actividad permite analizar los elementos básicos del trabajo colectivo, la comunicación, el aporte personal y la actitud de colaboración de los miembros de un grupo. Permite analizar las relaciones de cooperaciones que se dan en un grupo, por ejemplo, hay quien se hace el generoso, pero cubriendo las piezas suyas, hay quien se hace el líder y reparte todas sus piezas y queda sin ninguna, y está el que reparte una parte de sus piezas y también acepta de otros miembros para dar solución a su tarea. Posibilita

adentrarse en el conocimiento de diferentes actitudes en los miembros del grupo ante la realización de una tarea colectiva.

Por último se les entrega a los estudiantes dos cuentos con moraleja (ver anexo). La lectura de los mismos está a cargo de las coordinadoras, quienes incentivarán a que los jóvenes intenten identificarse y expresar sus sentimientos y opiniones. Por último se realiza una evaluación conjunta sobre los obstáculos, aportes y sentimientos generados en los sucesivos encuentros.

Evaluación del último taller. Turno tarde

En primer lugar se evalúa como aspecto positivo la predisposición a participar de la totalidad de los integrantes. Un aspecto que pudo haber favorecido el desarrollo de la actividad, fue la distribución del espacio físico: los jóvenes se ubicaron en círculo alrededor de una mesa, pudiéndose observar unos a otros, como lo requería la consigna de la actividad.

Se observa que pudieron mantener la atención, respetar las reglas del juego, entregar la pieza que le faltaba al compañero, como también reflexionar al finalizar el juego, sobre la importancia de trabajar en equipo, de cooperar con el compañero y la dificultad que implicaba no hacerlo (los niños que no entregaron las piezas, fueron los últimos en completar el rompecabezas expresando: "...yo no se las pasaba porque sino iba a ganar...", "...ella no las pasaba y al final perdió...").

Respecto al cuento se evalúa que se mostraron interesados, escucharon con atención y pudieron expresar sus sentimientos e identificarse con los elementos propuestos en la historia (ver anexo).

Por último se considera como aspecto favorable, la evaluación conjunta de los talleres realizados durante el año. Los jóvenes pudieron manifestar sus sentimientos y opiniones, reflejando a través de esto su conformidad y aprendizajes obtenidos: "...la vamos a extrañar estaban buenos los juegos que traían...", "...a mi el que mas me gusto fue el juicio de la viejita...", "...a mi cuando ustedes actuaron y se discriminaban...", "... ¿no vuelven mas?, no queremos que se vallan...", "...perdón porque hablábamos...".

Planificación de últimos encuentros en el turno mañana

Fecha: 5, 12, 19 y 26 de noviembre de 2008.

Objetivo: Generar un espacio de interacción donde los jóvenes puedan trabajar los contenidos tratados durante el año, a través de la representación de una obra, dando por finalizada la intervención.

Actividad: Se llevaran a cabo los últimos encuentros a fin de realizar los ensayos de la obra que será presentada el día 26 de noviembre contando con la participación de todos los alumnos, docentes y padres del CEC. La convocatoria estará a cargo del psicólogo.

Las residentes tendrán el rol de coordinación de los encuentros y se intentara lograr la participación de todos los estudiantes del grupo, de acuerdo a los intereses y motivaciones de cada uno.

En el ante último encuentro se les entrega a los estudiantes dos cuentos con moraleja (ver anexo). La lectura de los mismos esta a cargo de las coordinadoras, quienes incentivarán a que los jóvenes intenten identificarse y expresar sus sentimientos y opiniones. Por ultimo se realiza una evaluación conjunta sobre los obstáculos, aportes y sentimientos generados en los sucesivos encuentros.

El día de la presentación de la obra se realizara una introducción a cargo de las coordinadoras, quienes socializaran sobre su participación en la institución y del trabajo realizado junto a los estudiantes del grupo superior. Se realizara la presentación de la obra, previa aclaración de sus auténticos "autores": los jóvenes.

Luego de la actuación se intentara generar un debate a fin de reflexionar de manera conjunta con los presentes, sobre lo expresado en la obra, pudiendo compartir sentimientos y opiniones.

Evaluación de los últimos talleres en el turno mañana

En primer lugar se evalúa como aspecto positivo la predisposición de los estudiantes al momento de elaborar las escenas, como en la actuación de las mismas. Sin embargo, una parte de los varones manifestaron resistencias en participar y desinterés en la actuación, por lo que las residentes de manera

estratégica le propusieron distintas actividades, como el registro de las escenas y la actuación de "extras". En relación a esto se destaca que hubo participación de los mismos, pero fue de manera irregular, aspecto este que estuvo influido por la existencia de actividades alternativas del CEC, en las que los niños optaron por asistir.

Durante los ensayos se observó un compromiso e interés de las jóvenes: ensayaban las escenas varias veces (inclusive en el horario del recreo), introducían modificaciones a la obra con el objetivo de clarificar y expresar sus puntos de vista, destacando aquí nuevamente que los autores originales de la historia fueron las propias alumnas.

En la actuación pudieron visualizarse aspectos relacionados a la representación que tienen los niños de la autoridad, el personaje de docente y directivo era rígido, autoritario, demostrando una relación vertical con los alumnos donde se impartían órdenes, retos y castigos.

Por otro lado, se representó a una familia integrada por la madre, dos hijas y un padre ausente, donde se pudo observar los obstáculos que esta situación genera en la dinámica familiar, y una manera de enfrentar el conflicto a través de la sanción rígida y con dificultades en la comunicación familiar. La presencia del psicólogo en el rol de padre, de otra de las familias representadas, permitió demostrar otra forma de enfrentar los conflictos, donde el diálogo aparece como el principal y adecuado medio de superación frente a un problema.

El día de la obra se contó con la presencia de todos los docentes y alumnos de los distintos grupos del turno mañana y cuatro padres. Al finalizar la muestra las coordinadoras destacaron el mensaje que los niños decidieron expresar sobre las familias y la escuela, no pudiendo generar un espacio de reflexión y debate como había sido planificado. Uno de los factores que puede estar relacionado a la situación antes mencionada, tiene que ver con la presencia de los niños de jardín y grupo inferior y la imposibilidad de que los docentes a cargo de dichos grupos pudieran profundizar sobre el contenido de la obra, dado que se mantuvieron abocados a su función, evitando que los niños se dispersen, interrumpen, etc.

En el ante último encuentro se les hizo entrega a los niños los cuentos, no pudiendo cumplir con el objetivo de reflexionar y evaluar de manera conjunta sobre el mensaje que el mismo dejaba y aspectos relacionados a los talleres realizados durante el año. Se intenta realizar un nuevo encuentro para lograr desarrollar dichas actividades, siendo imposible debido a que los niños se encuentran realizando el ensayo para el acto de fin de año. Por lo tanto se mantienen entrevistas informales con los jóvenes a fin de indagar sobre sus opiniones y sentimiento generados a través de los encuentros, pudiendo los mismos expresar su conformidad: "...gracias seño, las vamos a extrañar...", "...estuvo buenísimo lo que hicimos...", "...lo mejor fue la obra...", "... ¿vieron no nos peleamos actuando?...","...me gusto el juicio...".

Desde las residentes se evalúa que la representación de la obra teatral permitió que los jóvenes unieran sus esfuerzos en pos de un objetivo en común, que logran respetar el espacio del otro, aceptando los respectivos roles, pudiendo consensuar y dialogar frente a las diferencias; superando los conflictos que caracterizaban la dinámica de este grupo.

Se considera que la creación de la obra posibilitó que los estudiantes puedan abstraerse de su vida cotidiana, reflexionando, cuestionando y expresando su visión y sentimientos sobre diferentes cuestiones que aparecen como naturales pero que a través de un trabajo conjunto es posible problematizar.

La práctica institucional supervisada en la formación profesional

La supervisión

La experiencia previa

En relación con las competencias iniciales propuestas por la cátedra, entre aspectos que contribuyeron el afrontamiento de la intervención se mencionan:

- Conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, mediante diferentes materias, tanto específicas como complementarias.
- Conocimientos adquiridos en actividades extracurriculares, tales como jornadas de capacitación, seminarios, talleres, congresos, etc.
- Experiencia adquirida a través del trabajo de campo realizado en las unidades de práctica con inserción comunitaria.
- Conocimientos incorporados a través de búsquedas personales de material bibliográfico.

Asimismo entre los factores que obstaculizaron el desarrollo efectivo de dichas competencias iniciales pueden señalarse:

- Falta de ejercicio a lo largo de la carrera en realización individual de informes, informes sociales, entrevistas y estrategias de intervención.
- Escasas situaciones de supervisión en el marco de las prácticas de formación profesional previas, caracterizadas por ser referenciales, sólo en el ámbito académico pero no en campo.
- Falta de información sobre recursos institucionales existentes en la comunidad, aspecto este que resulta obstaculizador de la intervención profesional.
- Evaluaciones focalizadas en contenidos teóricos, sin tener en cuenta los aspectos actitudinales y operativo – procedimentales en relación a las competencias y habilidades necesarias para ejercer el rol profesional.

La experiencia en cátedra

En relación a la supervisión académica, se identifican varios aspectos que contribuyeron a la generación de herramientas para afrontar la inserción institucional y el desarrollo en la misma.

En la instancia de talleres teórico – prácticos, se destaca la orientación general al comenzar la cursada, el apoyo para calmar las ansiedades lógicas antes de comenzar la inserción y el abordaje teórico de cuestiones relativas a la supervisión, durante el primer cuatrimestre. En la segunda parte del año, el intercambio de experiencias de intervención con casos en diferentes instituciones educativas así como la revisión de instrumentos y técnicas necesarias para intervenir en Trabajo Social, contribuyó a enriquecer el proceso de aprendizaje. En el espacio de supervisión grupal por campo, pudieron compartirse los diferentes procesos de inserción individual, así como trabajar en los aspectos que se identifican como oportunidades y debilidades que se presentan al trabajar en las escuelas.

A lo largo del año se profundizó sobre los conocimientos adquiridos durante la formación profesional, y las dificultades de aplicarlos y adaptarlos en la experiencia práctica en las diferentes instituciones.

El proceso de aprendizaje

A la hora de dar cuenta del proceso de aprendizaje en el presente, se requiere un esfuerzo intencionado de recuperación de los acontecimientos del pasado con vista a la meta que propone la experiencia: capacidad de autogestión para la intervención.

En tal sentido se describe y analiza el recorrido a partir del modelo de B. Raynolds, que ella denomina como el registro de la inteligencia conciente, diferenciando algunas etapas que se desarrollan a continuación:

a. La etapa de la conciencia agudizada de uno mismo, cuyo ejemplo clásico es el “temor a lo desconocido”

El temor a lo desconocido estuvo presente desde el momento de inserción, debido a que hasta el momento, la experiencia pre profesional se había caracterizado por las prácticas a nivel comunitario, en las que no existía una interacción continua y permanente con los profesionales y demás personal

de las instituciones con las que se trabajaba, como tampoco se tenía conocimiento sobre el funcionamiento y estructura de las mismas.

Se suma a esto la ansiedad que caracteriza conocer al supervisor y a las expectativas depositadas en él, ser parte de las intervenciones profesionales, observar y aprender el ejercicio del rol, y el cuestionamiento permanente sobre la pertinencia o no de la acción.

En el caso de las autoras se destaca el hecho de que el proceso sea transitado junto a un compañero, permite intercambiar los sentimientos que caracterizan a esta etapa.

b. La etapa de "nadar o ahogarse"

Esta fase fue experimentada principalmente con inseguridad, confusión y malestar. El principal aspecto que generó estos sentimientos fue la incompatibilidad respecto al marco teórico, metodológico e ideológico con la supervisora de sede; lo que fue perfilando un tipo de relación formal, a los efectos de cumplir con los condicionamientos de la materia.

Se destaca que a pesar de las diferencias anteriormente mencionadas, se mantuvo un vínculo de respeto, sin conflictos ni cuestionamientos, respecto a su posicionamiento profesional.

La ausencia de orientación, de apoyo y de clarificación, por parte del profesional responsable, que deberían estar presentes en esta etapa, pudo estar influida por la inexistencia de su demanda.

Lo anteriormente mencionado generó sentimientos de angustia, enojo, disconformidad y apatía en las residentes. Lo que fue observado y abordado desde la supervisora de cátedra.

A partir de aquí, con la orientación y apoyo de la Lic. Alicia Echarri (supervisora académica) se intentó repensar acerca de las posibilidades, estrategias y limitaciones en la institución. Desde las residentes se piensa la posibilidad de generar una intervención alternativa y superadora, a fin de afrontar la situación que se percibe como obstaculizadora del proceso de aprendizaje. El desarrollo de un proyecto con el grupo superior, se constituyó como opción para lograr tal objetivo.

c. La etapa de "comprender la situación sin ser totalmente capaz de manejarse en ella"

En lo que respecta a la intervención con grupos se fue adquiriendo una autonomía y seguridad en las acciones: la contención emocional estaba dada por la relación establecida entre las residentes y la orientación de las intervenciones se encontró en el psicólogo del E.O.E, con quien se compartían aspectos éticos e ideológicos del trabajo en las escuelas, además se reforzó en el espacio de supervisión en cátedra, aspectos teóricos y metodológicos que caracterizan la especificidad del Trabajo Social.

En lo referente a la intervención en casos, se realizaron observaciones participantes y acompañamientos, donde la única responsable fue la supervisora de sede, no propiciando el espacio de participación esperado, por lo tanto no se pudo intervenir de manera autónoma en los casos.

d. La etapa de dominio relativo, en la cual uno puede tanto comprender como manejar la propia actividad en el arte por aprenderse

Esta etapa fue consolidándose en el transcurso de la intervención con grupos. La evaluación permanente permitió revisar y reorientar la intervención, propiciando momentos de abstracción a fin de adecuar las acciones a las exigencias de la realidad.

Cabe señalar que este proceso no es lineal, el recorrido avanza y retrocede en cada momento, cada vez que se afronta una situación desconocida.

Consideraciones finales

La supervisión permite profundizar el conocimiento respecto al funcionamiento y al juego de posiciones propias de los establecimientos educativos y encontrar la manera de construir viabilidad a proyectos de intervención.

Si bien el CEC es una institución educativa no formal, dependiente de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, en lo cotidiano puede observarse un funcionamiento similar al de las escuelas, donde los aspectos pedagógicos prevalecen sobre aquellos aspectos orientados a la convivencia. En tal sentido la realización de talleres, a cargo de los profesionales del EOE, que deberían constituirse como medios para trabajar la vinculación social (uno de los objetivos de los Centros Educativos Complementarios) son desarrollados para cumplir solo con los requisitos reglamentarios. Por lo tanto la intervención de las residentes es pensada y planificada en función del logro de dicho objetivo.

Se analiza que la intervención del EOE se encuentra sujeta a los condicionamientos del equipo directivo, obstaculizando el desempeño autónomo de los profesionales especializados para el abordaje de problemáticas sociales.

En la práctica cotidiana, se presentan situaciones individuales, familiares y sociales de las que surge el reconocimiento y la necesidad de la interrelación de diversas disciplinas (Trabajo Social, Psicología, Psicopedagogía, etc.) para la comprensión y formulación de estrategias de intervención adecuadas a cada caso en particular. Sin embargo se visualizan diferencias en relación a los paradigmas de los profesionales que integran el EOE, lo que obstaculiza un abordaje conjunto e interdisciplinario de los casos.

Desde la intervención del Orientador Social, las autoras no logran visualizar la implementación de un proceso metodológico intencionado y orientador de la acción, en tal sentido se observan carencias respecto al momento de investigación y estudio de los casos, impidiendo esto arribar a un diagnóstico, que permita un plan de acción pertinente a las problemáticas abordadas.

Si bien desde EOE se plantea como objetivo de la intervención la articulación con las escuelas de origen de los niños, las reuniones llevadas a cabo no logran ser productivas, dado que no responden a las exigencias de la realidad sino a las consignas normativas impartidas desde la institución, no pudiendo integrarse las acciones profesionales de los distintos establecimientos, para la resolución de los casos.

Con respecto a la experiencia en sede, lo logrado por las residentes, es facilitado por el espacio que brinda la institución. La totalidad de los integrantes del CEC, muestran desde un principio reconocimiento y aceptación por las residentes, aspecto que fomenta la confianza de las mismas.

Otro aspecto que actúa como facilitador y al mismo tiempo obstaculizador es la ausencia de un seguimiento y supervisión de campo en el proceso emprendido por las estudiantes. El hecho que la supervisora de sede se muestre indiferente a la intervención de las residentes, podría considerarse como aspecto positivo ya que evitar el conflicto de los paradigmas que se ponen en juego en toda intervención intra o interdisciplinaria, por enfoques teóricos-metodológicos puede ser leído como una oportunidad. A si mismo esto genera sentimientos de inseguridad y falta de contención que pudieron ser resueltos a través de otro referente institucional: psicólogo de la institución. También es de destacar el apoyo recibido por la docente a cargo del grupo superior, su participación en el proyecto y sus intervenciones que cooperaron a alcanzar los objetivos de las actividades propuestas, e incentivaron a continuar trabajando a través del permanente reconocimiento y legitimación.

Se considera que la participación de las estudiantes en el CEC fue una experiencia favorable, debido a que permitió adquirir conocimientos sobre el quehacer profesional, el funcionamiento de la institución, los juegos de roles y la circulación del poder que en ella se presentan, la realidad cotidiana de los niños y familias que asisten a la institución, como así también su inserción en la comunidad y la necesaria interrelación con otras instituciones.

En relación a esto se entiende que cualquier intervención que pretenda tener alcance debe enmarcarse en un trabajo interdisciplinario e intersistitucional. En la interdisciplina, la integración se va produciendo a través de las preguntas que una disciplina hace a las otras para operar en una

situación concreta, tratando de superar las comprensiones fragmentarias. La intercircularidad entre ellas, además de integrar saberes, reduce el imperialismo intelectual de algunas disciplinas.

El proceso de supervisión posibilitó la ampliación del conocimiento sobre diversas problemáticas abordadas desde el rol específico del trabajador social en la institución. En este sentido se puede observar de manera directa como la problemáticas sociales, económicas, culturales y políticas atraviesan el campo educativo y las carencias en cuanto a las herramientas para enfrentar tales exigencias.

Por otro lado se puede observar un desgaste en los profesionales de la institución que incide de manera negativa en la relación que estos establecen con los niños y sus familias, aspecto este que a la vez se retroalimenta tanto por la condición de vulnerabilidad e injusticia social y económica, en la que viven muchas de estas familias, como por las mismas condiciones que afecta el trabajo de los docentes.

No obstante acercarse a la crítica realidad social e institucional puede conducir a diferentes actitudes y posicionamientos, evitarla y burocratizar la intervención o afrontarla y enfrentarse a los sentimientos que la misma genera, reflexionar sobre el **sentido** del quehacer profesional en el contexto actual y orientar el proceso de aprendizaje a la construcción de una posición ética que no sea indiferente a la situación antes mencionada.

BIBLIOGRAFIA

- ☐ Aguilar Idáñez, María José. "Introducción a la Supervisión" Ed. Lumen. Buenos Aires. Argentina. Año 1994.
- ☐ Apuntes de cátedra Unidad de Practica Integrada I Año 2001. Carrera Lic. Servicio Social, Facultad de Cs. De la Salud y Servicio Social. UNMDP.
- ☐ Barrera Fernandez, Josefina. "La Supervisión en el Trabajo Social" Ed. Paidós. Bs. As. Argentina. Año 1997.
- ☐ Berger P. y Luckmann T "La construcción social de la realidad". Ed. Amorrurtu. Madrid. 1989
- ☐ CEDEPO. "Técnicas participativas para la Educación Popular"III Edición. ED. Humanitas Buenos Aires.
- ☐ Corrosa, N.,López, E., Monticcelli, J.M. "El Trabajo Social en el área educativa". Ed. Espacio. 2006.
- ☐ Díaz, Jorge. "historia del Trabajo Social". ED. Ludmen-Humanitas. México. 2006
- ☐ Di Carlo y equipo." Trabajo social con grupos y redes". Y Dabas, Elina. "red de redes".
- ☐ Emilio Tenti Fanfani "La escuela y la cuestión social".
- ☐ Fernández Lidia M. "Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones criticas " Ed . Paidos Buenos Aires. Barcelona . México.
- ☐ García Salord, s "especificidad y rol en el trabajo social"-
- ☐ Gilberto, Eva. "la familia pesar de todo". ED. Noveduc. Buenos aires. 2005
- ☐ Grupo EIEM. Trabajo social con grupos y redes".
- ☐ Harris, C. "familia y sociedad industrial. 1986.
- ☐ Helen Perlman. "el trabajo social individual". 1965.
- ☐ Ingrid Bernsdorff de Rivera, María Elena Maggio de Minetti y Emilia Baroffia de Calcagno. Publicado en la Revista Testimonio nro. 19. España 1981.

- ☐ Kisnerman, Natalio. Reunión de conjurados (Conversaciones sobre supervisión). Ed. Lumen – Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- ☐ Margarita Rozas Pagaza "Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social". ED Espacio. Bs As
- ☐ Marta Souto de Asch. "Hacia una didáctica de lo grupal". ED.MIÑO Y DÁVILA
- ☐ Parra, Gustavo. "Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica del trabajo social". ED. Espacio. 2002.
- ☐ Payne, Malcom. Teorías contemporáneas del trabajo social. ED. Paidós. 1995.
- ☐ www.google.com.ar
- ☐ www.unam.edu.ar

ANEXOS

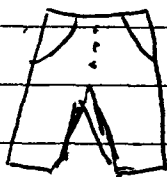
Aaron

2do EPB 4

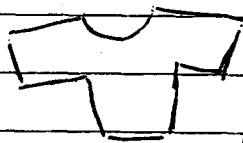
FECHA DATA

13-05-08.

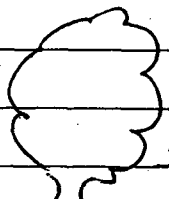
PARA
AVUTO
CORTO



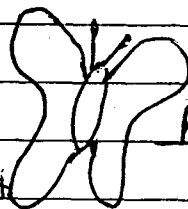
PANTALO



REMEBA



AORLI



ADAR PROSART @

Escritura

silábica entrans el alfabeto

MESA

SOPA

silábica y ayuda

x 10 11 15 13 18 21

conoce hasta el 19.

Aaron escribe palabras simples completas solo con ayuda de soporte auditivo.

Continúa con dificultades en la conciencia fonológica y discriminación auditiva de los fonemas.

Respecto del año pasado hay avances en cuanto a su conducta y puede centrar su atención por más tiempo.

Igualmente requiere límites precisos y constantes.

El vínculo con la docente es bueno.

NOTAS ANOTAÇÕES

[Signature]
Español
Os. AP | CITI | TAINOV

¿Zanahoria, huevo o café?

Una hija se quejaba con su padre acerca de su vida y lo difíciles que le resultaban las cosas. No sabía cómo hacer para seguir adelante y creía que se daría por vencida. Estaba cansada de luchar. Parecía que cuando solucionaba un problema, aparecía otro.

Su padre, un chef de cocina, la llevó a su lugar de trabajo. Allí llenó tres ollas con agua y las colocó sobre fuego fuerte. Pronto el agua de las tres ollas estaba hirviendo. En una colocó zanahorias, en otra colocó huevos y en la última colocó granos de café. Las dejó hervir sin decir palabra.

La hija esperó impacientemente, preguntándose qué estaría haciendo su padre. A los veinte minutos el padre apagó el fuego. Sacó las zanahorias y las colocó en un tazón. Sacó los huevos y los colocó en otro plato. Finalmente, coló el café y lo puso en un tercer recipiente. Mirando a su hija le dijo:

- "Querida, ¿qué ves?"

- "Zanahorias, huevos y café" fue su respuesta.

La hizo acercarse y le pidió que tocara las zanahorias. Ella lo hizo y notó que estaban blandas. Luego le pidió que tomara un huevo y lo rompiera. Luego de sacarle la cáscara, observó el huevo duro. Luego le pidió que probara el café. Ella sonrió mientras disfrutaba de su rico aroma. Humildemente la hija preguntó:

"¿Qué significa ésto, padre?"

El le explicó que los tres elementos habían enfrentado la misma adversidad: agua hirviendo, pero habían reaccionado en forma diferente. La zanahoria llegó al agua fuerte, dura; pero después de pasar por el agua hirviendo se había vuelto débil, fácil de deshacer. El huevo había llegado al agua frágil, su cáscara fina protegía su interior líquido; pero después de estar en agua hirviendo, su interior se había endurecido. Los granos de café sin embargo eran únicos; después de estar en agua hirviendo, habían cambiado al agua.

"- ¿Cuál eres tú?", le preguntó a su hija. "Cuando la adversidad llama a tu puerta, ¿cómo respondes? ¿Eres una zanahoria que parece fuerte pero que cuando la adversidad y el dolor te tocan, te vuelves débil y pierdes tu fortaleza? ¿Eres un huevo, que comienza con un corazón maleable? ¿Poseías un espíritu fluido, pero después de una muerte, una separación, o un despido te has vuelto duro y rígido? Por fuera te ves igual, pero ¿eres amargado y áspero, con un espíritu y un corazón endurecido?"

¿O eres como un grano de café? El café cambia al agua hirviendo, el elemento que le causa dolor. Cuando el agua llega al punto de ebullición el café alcanza su mejor sabor. Si eres como el grano de café, cuando las cosas se ponen peor tú reaccionas mejor y haces que las cosas a tu alrededor mejoren.

Y tú, ¿cual de los tres eres?

Gracias por dejarnos conocerlos!!!!!!

Los queremos mucho.

Elisa y Viviana.

Un gusano y un escarabajo: Un gusano y un escarabajo eran amigos y se pasaban charlando largas horas. El escarabajo estaba consciente de que su amigo el gusano era muy limitado en movilidad, tenía visión muy restringida y era muy tranquilo y pasivo comparado con los escarabajos. El gusano, por su parte, estaba muy consciente de que su amigo el escarabajo venía de otro ambiente, y de que, en comparación con los gusanos de su especie, comía cosas desagradables, era muy acelerado, tenía una imagen grotesca y hablaba con mucha rapidez. Un día, la compañera de vida del escarabajo le cuestionó a este su amistad con el gusano, preguntándole como era posible que caminara tanto para ir al encuentro de un ser tan inferior, un ser tan limitado en sus movimientos? y por que seguía siendo amigo de alguien que ni siquiera le devolvía los saludos efusivos que el escarabajo le hacía desde lejos. Pero el escarabajo estaba consciente de que, debido a lo limitado de su visión, el gusano muchas veces ni siquiera veía que alguien lo saludaba y, si acaso llegaba a notarlo, no distinguía si era o no el escarabajo, y por ello no contestaba el saludo. Sin embargo, el escarabajo calló para no discutir con su compañera. Fue tanta la insistencia de la escarabaja y tantos sus argumentos cuestionando la amistad que su compañero mantenía con el gusano que el escarabajo decidió poner a prueba esa amistad alejándose del gusano para esperar a que este lo buscara. Paso el tiempo, y un día llegó la noticia de que el gusano estaba muriendo, pues su organismo se había resentido por los esfuerzos que cada día hacía para ir a ver a su amigo el escarabajo y, como no lo conseguía durante toda una jornada diurna, el gusano tenía que devolverse sobre sus pasos para pasar la noche en el refugio de su propia casa. Al saber esto, el escarabajo, sin preguntar a su compañera, decidió ir a ver al gusano. En el camino se cruzó con varios insectos que le contaron de las diarias e infructuosas peripecias del gusano para ir a ver a su amigo el escarabajo y averiguar que le había pasado. Le contaron de como se exponía día a día para ir a buscarlo, pasando cerca del nido de los pájaros. De como sobrevivió al ataque de las hormigas y así sucesivamente. Llegó el escarabajo hasta el árbol donde yacía el gusano esperando ya el momento final. Y al verlo a su lado, el gusano, apenas con un hilo de vida, le dijo al escarabajo cuanto le alegraba ver que se encontrara bien. Sonrió por última vez y se despidió de su amigo sabiendo que nada malo le había pasado a este. El escarabajo sintió vergüenza por haber permitido que las opiniones de otros minaran su amistad con el gusano y sintió dolor por haber perdido las muchas horas de regocijo que las pláticas con su amigo le proporcionaban y, sobre todo, por haberle puesto en una situación que le causó la muerte. Al final entendió que el gusano, siendo tan diferente, tan limitado y tan distinto de lo que él era, era su amigo, a quien respetaba y quería porque, a pesar de pertenecer a otra especie, le había ofrecido su amistad. Y así el escarabajo aprendió varias lecciones ese día:

Primera: La amistad esta en ti y no en los demás.

Si la cultivas en tu propio ser, encontraras el gozo del amigo.

Segunda: El tiempo no condiciona las amistades.

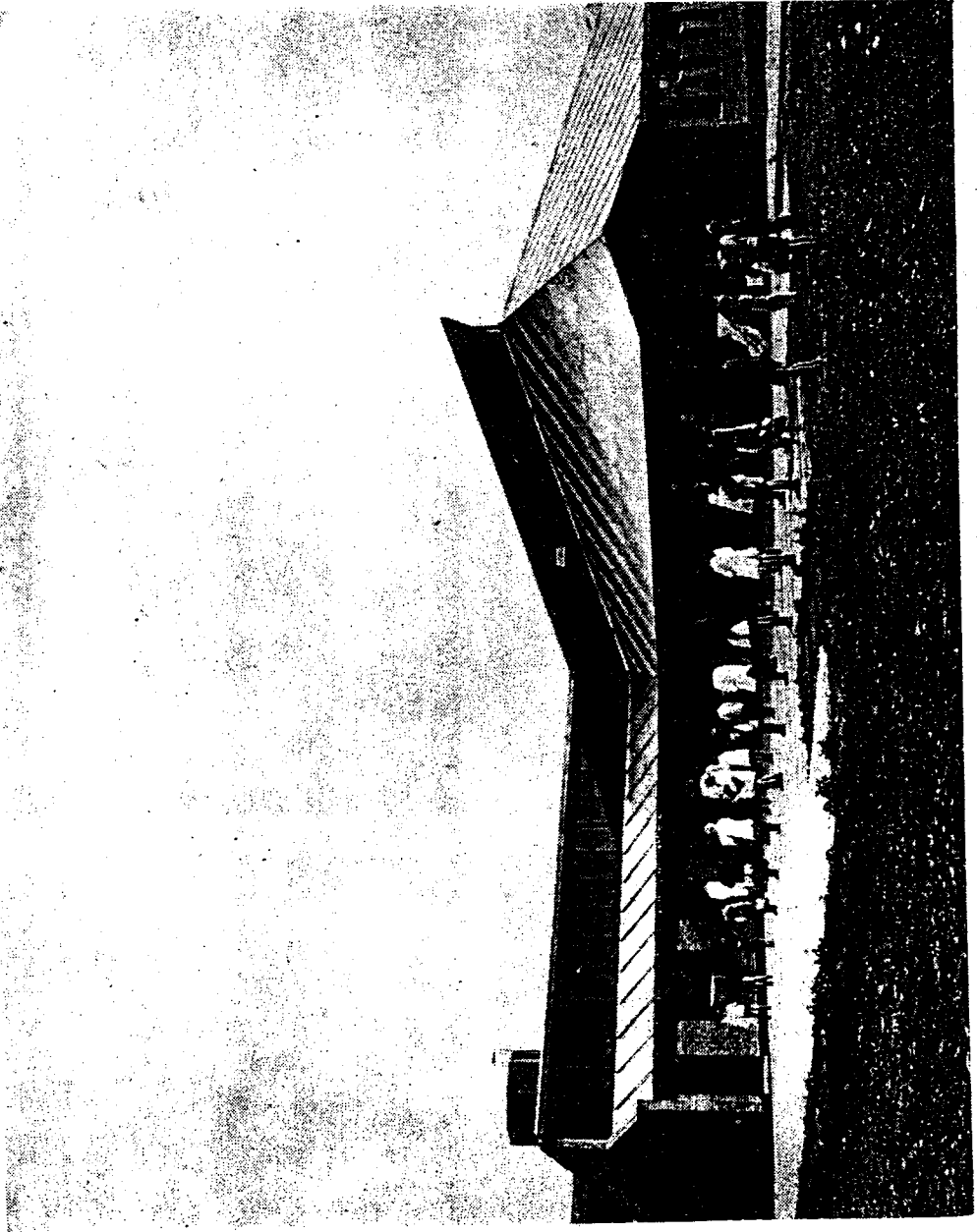
Tampoco lo hacen las razas ni las limitantes propias o las ajenas.

Tercera: El tiempo y la distancia no son los factores que destruyen una amistad. La destruyen las dudas y nuestros temores.

El escarabajo murió poco después. Nunca se le escuchó quejarse de quien mal lo aconsejó, pues fue decisión suya el prestar oídos a las críticas sobre su amigo. Si tienes un amigo no pongas en tela de juicio lo que él es, pues sembrando dudas cosecharas temores. No te fijas demasiado en como habla, cuanto tiene, que come o que hace, pues con ello estarás echando en saco roto tu confianza. Reconoce la riqueza de quien es diferente a ti y, aun así, esta dispuesto a compartir contigo sus ideales y temores. La esencia del gusano y el escarabajo se volvieron una sola en el plano mas allá de esta vida. No se si eres el gusano y yo el escarabajo, o al revés, pero seguro que somos distintos y que nos movemos en planos diferentes.

ANEXO I

Información complementaria del C.E.C



Edificio del Centro de Trabajo Social de Aprove
Tierra del Fuego y Tra. J ntia.

Proyecto: "Jugando por una mejor convivencia"

Descripción y fundamentación

El surgimiento del mismo se da a partir de una necesidad concreta detectada a través de los diversos diagnósticos, los realizados por el E.O.E. y los diagnósticos áulicos. Se plantea la existencia de un conflicto sostenido en el tiempo entre las mujeres del grupo superior del turno mañana. El mismo trascendió los límites del C.E.C. involucrando a las familias de las chicas en cuestión.

En este grupo es posible observar una dificultad seria para entablar una convivencia armoniosa, superando la modalidad de resolución alternativa de conflictos planteada por la docente donde a través de la presencia de mediadores en cada uno de los grupos se busca rescatar el valor de la palabra y el acuerdo como modos de solución.

La actual situación social, con su alto nivel de agresividad e individualismo, además de una falta de apoyo y compromiso, resiente a todas las instituciones formales, afectando por lo tanto también al sistema educativo y a sus actores. A las instituciones educativas le resulta sumamente difícil poder integrar las producciones simbólicas propias y las que provienen de la cultura popular. Debido a la incompatibilidad de valores que las escuelas pregonan y las que se viven en algunas familias.

La importancia de poder trabajar por y con valores como: la tolerancia, la igualdad, el compromiso, el respeto, la solidaridad, etc. ayuda a una mejor convivencia y a su instalación en la sociedad. Sin solidaridad, compromiso, y responsabilidad será difícil hacer frente a la situación compleja que se está viviendo. Se parte de la idea que la imposición de las normas y el sistema de sanciones no garantiza una buena convivencia, por el contrario es importante la construcción de las normas y los valores en el grupo, favoreciendo así su internalización.

Objetivo general:

Lograr una mayor integración en el grupo de las mujeres, reduciendo los niveles de conflictos y agresión, mejorando así la convivencia dentro del aula y en los distintos espacios del C.E.C.

Objetivos específicos:

- Reforzar la modalidad de resolución de conflictos aplicada en el aula, donde se rescata el valor de la palabra.
- Dejar en evidencia la posibilidad de que puedan compartir momentos agradables olvidando las discrepancias y las peleas.
- Que puedan aprender a tolerar y respetar las diferencias.
- Desarrollar la empatía.
- Fomentar la confianza y el sentimiento de grupo.
- Elaborar elementos que trasciendan el taller.

PROYECTO: "JUGANDO POR UNA MEJOR CONVIVENCIA"

REGISTRO DE ACTIVIDADES

1° ENCUENTRO

Actividad: Grupo de reflexión sobre la representación del conflicto y de sus actores.
Diagnostico

2° ENCUENTRO

Actividad: Grupo de reflexión sobre el origen y la dinámica de la conflictiva.
Presentación del taller.

3° ENCUENTRO

Actividad: "Dígalo con mímica".
Se reflexiono sobre la posibilidad de ponerse en el lugar del otro.

4° ENCUENTRO

Actividad: "El regalo de la alegría"
"Rasgos en común"
"Lectura de una narración"
No se pudo lograr el objetivo por grandes resistencias.

5° ENCUENTRO

Actividad: "Cambio de actitud"
Se reflexiono sobre las diferentes formas en que se puede reaccionar frente a una situación.

6° ENCUENTRO

Actividad: "Sin la palabra"
Se reflexiono sobre la confianza en las personas y la posibilidad de dar nuevas oportunidades.

7° ENCUENTRO

Actividad: "El director de orquesta"
Se trabajó sobre la aceptación frente a propuestas que provienen de otras personas y el compañerismo.

8° ENCUENTRO

Actividad: "Karaoke"
Reflexión final. Cierre del proyecto.

Duración

El taller se realizara con una frecuencia semanal, con una duración de una hora y media, a lo largo de la primera mitad del ciclo lectivo 2008.

Actividades

- juegos que favorezcan la animación.
- Juegos de conocimiento.
- Actividades de resolución de conflictos.
- Realización de juegos de mesa para el aula.
- Actividades musicales

Responsables

Residente de Psicología: Talbot Wright, Sofía
Orientadora Escolar: Giuliani, Claudia

Proyecto Integrado de Intervención E. O. E.

Diagnóstico

La matrícula mayor se encuentra en el turno tarde, pese a esto, los grupos pedagógicos del turno mañana son los más vulnerables. Esta apreciación es consecuencia del número de alumnos en riesgo socio – educativo (repitencia – sobriedad y niños que necesitarían en el ámbito escolar adaptaciones curriculares). Proviene de 20 escuelas, pocas de ellas están en el radio del CEC. Este año se han incorporado escuelas lejanas que han sugerido a las familias la concurrencia al centro de sus hijos.

En relación al año 2005, en el año lectivo en curso las derivaciones al E. O. E. disminuyeron en un 50%.

Este año en el nivel inicial, solamente un niño concurre a jornada completa en sala de 5 años; dos alumnos están esperando la apertura de la sala de pre – escolar (5º) del jardín 904.

La mayor derivación en el nivel inicial al E. O. E. Es en el turno mañana, los motivos más frecuentes de dicha derivación son:

- ✓ Socio – familiares, la mayoría del grupo está formado por niños de 3 años
- ✓ En el turno tarde la mayor derivación es de sala de 4 años, que no concurren a otro jardín en contra – turno.

En los grupos primarios la mayor derivación se da en los inferiores por:

- ✓ Dificultades en el aprendizaje.
- ✓ Repitencia y sobriedad.
- ✓ Aprestamiento para la lecto – escritura (que correspondería al ingreso a la E. P. B.)

En el resto de los grupos las derivaciones se realizan por dificultades entre pares y aceptación de normas áulicas. A esto se agrega, en muchos casos la falta de acompañamiento familiar.

Otro aspecto a tener en cuenta es que se han realizado acuerdos o contratos de aulas tendiente a regular la convivencia grupal. Se han elaborado en forma participativa y dinámica. Comunicando en algunos grupos, a la familia y estableciendo acuerdos sobre las normas; en este sentido se hace necesario destacar la necesidad de seguir trabajando con las familias en forma sistemática aspectos tales como:

- ✓ Relaciones CEC – EPB – Familia (responsabilidades)
- ✓ Representaciones que existen en las EPB y comunidad sobre la función del CEC.

- ✓ Intervención en los grupos que se han detectado la mayor incidencia de indicadores de riesgo con propuestas y / o proyectos específicos desde los diferentes roles.
- ✓ Apoyo y orientación al docente en la incorporación de la familia a las diferentes propuestas, destacando la importancia del trabajo del EOE en el fortalecimiento lo socio-vincular como red de sostén docente-alumno-familia.
- ✓ Atención de los alumnos en riesgo socio-educativo (repetencia, sobreedad) desde el proyecto de compensación permanente y preventiva.
- ✓ Propiciar la circulación social de los aprendizajes construidos en CEC.
- ✓ Distribución de la tarea en los grupos para la optimización del apoyo al docente y al alumno.
- ✓ Trabajo en redes intersectoriales a partir del diagnóstico socio –comunitario.

El EOE trabajará con una mirada integradora sobre los aspectos pedagógicos y sociales, focalizando las problemáticas que darán curso de acción al PROYECTO INTEGRADO DE INTERVENCIÓN .

Fundamentación

La política educativa de inclusión total implica responsabilizarse de un proceso que se inicia con la inscripción, continua con los sostenes sociales y escolares de diversos tipos y, necesariamente obliga a analizar los circuitos de permanencia y egreso del sistema educativo, poniendo énfasis en aquellos niños y jóvenes provenientes de sectores sociales más vulnerables.

Al mismo tiempo que requiere para su logro el permitimos revisar nuestras prácticas, atendiendo los ejes de pertinencia y adecuación.

El marco referencial que fundamenta la acción del E. O. E. revaloriza el enfoque sistémico proporcionando un gran abanico de posibles intervenciones en y desde la institución y la comunidad.

Las acciones del equipo se realizarán, con una visión integradora y un enfoque interdisciplinario, jerarquizando lo grupal desde un proyecto único, pero necesariamente diferenciándose las acciones de los distintos roles, abarcando los tres niveles de prevención, en u proceso de evaluación continua, integral y sistemática.

CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO N° 801
"DR. GREGORIO AZORIN"

PROYECTO DE PROMOCION DEL CEC

"ABRIENDO PUERTAS"

FUNDAMENTACION:

El Centro Educativo Complementario es conocido en la zona de influencia como "APROME", nombre que tenía el edificio antiguamente, y que ha quedado muy presente en el cociente colectivo de la comunidad.

Por tal motivo, es que cuesta que la institución sea reconocida en la comunidad como CEC y la función que este cumple, tarea que cada año se incrementa y se profundiza para lograr los objetivos propuestos.

La matrícula proviene de los barrios más cercanos, son derivados por las escuelas y jardines de origen, por el funcionamiento de la escuela de verano, profesionales que atienden en instituciones de la zona, CPDEN, Tribunales de Flia., y otras escuelas que están fuera de la zona de influencia.

Cada año se puede observar un claro crecimiento de la demanda en ambos turnos, especialmente para el nivel inicial, salas de 3 y 4 años, dado que la oferta educativa de la zona no satisface a los padres y por tal motivo eligen el CEC hasta que deben comenzar pre-escolar.

Nuestra limitación ante la demanda es debido al espacio físico, no contando con más salones para habilitar otros grupos.

METAS:

- Promoción del servicio que se brinda, completando la tarea educativa de la familia, escuela y comunidad.
- Ofrecer igualdad de oportunidades incluyendo a niños aún no escolarizados, como institución de transito hacia la inclusión educativa, el proyecto de aceleración y en algunos casos alumnos con proyecto de integración.

OBJETIVOS:

- Facilitar el ingreso al CEC, para mejorar los aprendizajes y evitar riesgos socio-educativos.
- Brindar atención sistematizada, para lograr un desarrollo integral de los niños.
- Favorecer la vinculación y la participación social.
- Brindar a las familias un espacio de contención y orientación ante determinadas situaciones.

ACCIONES:

- Reuniones con EOE de las distintas escuelas y jardines, para lograr una articulación pedagógica- vincular.
- Reuniones con instituciones intermedias.
- Promoción en las reuniones plenarias de la rama de psicología y otras.
- Confección de trípticos-carteles para distribuir cuando se toma contacto con otras instituciones o colocar en el barrio-como medio de promoción.
- Realización de talleres y encuentros abiertos a la comunidad, como parte de un trabajo comunitario.
- Espacio de práctica y pasantías de carreras universitarias (Trabajo Social, Psicología).
- Talleres específicos con grupos de alumnos para abordar problemáticas detectadas.

INDICADORES:

- Actualización del cuadro de matrícula en forma comparativa.
- Evaluación de reuniones con cada institución.
- Evaluación cuantitativa y cualitativa de los talleres y encuentros.
- Evaluación del impacto en la comunidad y con los pasantes universitarios.
- Evaluación institucional anualmente.

DURACION DEL PROYECTO:

Ciclo lectivo 2008-04-30

RESPONSABLES DEL PROYECTO:

Equipo de orientación escolar

Mar del Plata, Abril de 2008-04-

TALLER: TODOS PARTICIPAMOS

FUNDAMENTACION:

Este taller está dirigido a los alumnos de grupo inferior de ambos turnos, la elección de trabajar con estos dos grupos surge de los diagnósticos áulicos y la observación de la dinámica grupal, la cual está en estrecha relación con el perfil de los alumnos:

- dependencia para llevar acabo algunas actividades, especialmente las pedagógicas.
- dificultades para la aceptación de limites.
- falta de organización ante la propuesta de trabajo.

Dicho taller se implementa ante la necesidad de sostener y afianzar al grupo a través de actividades recreativas, de integración, de reflexión, y que facilite la comunicación sin agresiones.-

METAS:

*Favorecer la socialización de los alumnos, afianzar al grupo en su proceso como tal y fortalecer los vínculos dentro del mismo, para que ellos puedan manejar sus impulsos en beneficio propio y de los demás.-

OBJETIVOS GENERALES:

*La propuesta está orientada a cambiar diferentes comportamientos sociales y modalidades de resolver conflictos, búsqueda de consenso ante situaciones problemáticas.-

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- *Generar espacios de comunicación entre los alumnos y con el docente.
- *Generar un encuadre donde cada uno tenga un lugar, propiciando la integración.
- *Utilizar nuevas estrategias para modificar situaciones conflictivas.
- *Crear situaciones de aprendizaje a través de actividades recreativas y de reflexión.
- *Fortalecer la comunicación.

ACTIVIDADES:

- Técnicas de animación grupal
- Juegos con distintos elementos
- Juegos de postas
- Representaciones teatrales

TIEMPO DE DURACION:

Realización de un encuentro semanal, desde el mes de mayo a noviembre, de aproximadamente 40' de duración en el espacio áulico u otros de la institución

INDICADORES:

- Evaluación con los alumnos de cada encuentro.
- Registro y evaluación de cada encuentro por parte de docente y EOE.

DESTINATARIOS:

Alumnos de ambos turnos de los grupos inferiores

RESPONSABLES:

Docente
OE
OS

ANEXO II

Buzón de preguntas

- ¿Qué te preocupa? que mi mamá se siente muy mal por que es ta enferma y la amo

- ¿Qué te hace sentir bien? que mi mamá se alegre de mi y mi familia también.

- ¿Qué te hace sentir mal? que mi papá se mate tna basando y no gana nada

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? que reporten de alcohol y que los emborrache

- ¿Qué te preocupa? cuando mi mamá se siente mal y no me dice lo que le pasa

- ¿Qué te hace sentir bien? todo

- ¿Qué te hace sentir mal? que me digan cosas al frente de todo

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? no se

- ¿Qué te preocupa?

que se peleen

- ¿Qué te hace sentir bien?

Jugar a la pelota

- ¿Qué te hace sentir mal?

Yo por que no lo veo a mi papá

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros?

que los insulten

- ¿Qué te preocupa? Cuando un chico lo lastima le tengo que decir perdón

- ¿Qué te hace sentir bien? Cuando yo estoy triste me gusta que mis amigos me ayuden lo que me pasa con mis familia o con un chico

- ¿Qué te hace sentir mal? Cuando me peleo con mis amigos

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? que los empujen con un chico

- ¿Qué te preocupa?.....

- ¿Qué te hace sentir bien?.....

jugando al fútbol

- ¿Qué te hace sentir mal?.....

ver pelis a los grandes

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros?.....

que se va la escuela

- ¿Qué te preocupa? Me preocupa q no le digan nada a mi familia y que tampoco q le digan a mis amigos!

- ¿Qué te hace sentir bien? ¡y mi mamá me hace sentir bien cada vez que me abraza!

- ¿Qué te hace sentir mal? ¡y cómo bronce me pelan!

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? ¡y que no les digan nada!

- ¿Qué te preocupa? *que mis amigos estén mal*

- ¿Qué te hace sentir bien? *que me quieran*

- ¿Qué te hace sentir mal? *que me digan cosas malas*

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? *nada*

+

- ¿Qué te preocupa? *que mi mamá esté enferma*

- ¿Qué te hace sentir bien? *que me venga a visitar mi mamá*

- ¿Qué te hace sentir mal? *que me castiguen*

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? *nada*

- ¿Qué te preocupa? me preocupa que la gente no se piense lo que va a ser ~~ante~~

- ¿Qué te hace sentir bien? estar con mi familia o con mis amigos

- ¿Qué te hace sentir mal? que le falten el respeto a mi familia y que me malesten cuando estoy preocupado en algo

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? no se no hablo con ellos ni les pregunto

- ¿Qué te preocupa? que este mal alguien y no me cuenten nada

- ¿Qué te hace sentir bien? estar con mi familia

- ¿Qué te hace sentir mal? no estar con mi familia

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? que se escape del loco

- ¿Qué te preocupa? que el día de mañana le pase algo a la gente que amo

- ¿Qué te hace sentir bien? El acompañamiento que me dan sus amigos/as o familiares

- ¿Qué te hace sentir mal? que mi mamá me regañe algo y yo no pueda dar

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? que alguien solo lastimado con lo del salón. Ejemplo nuestra Claudia

S. S. I

- ¿Qué te preocupa?

Mi familia y que no me pase en la calle y de no volverlos a ver

- ¿Qué te hace sentir bien?

Estar al rededor de gente que me quiere

- ¿Qué te hace sentir mal?

que me critiquen, que le pase a mi familia

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros?

que combien y que no elige mal camino y que no le pesa nada a su familia

- ¿Qué te preocupa?
~~HA~~ CUÁN HAY MUCHO MISTERIO O NO ME DICEN LA VERDAD
Y YO SOSPECHO

- ¿Qué te hace sentir bien?
QUE ME TRATEN BIEN Y QUE ME DIGAN LA VERDAD.

- ¿Qué te hace sentir mal?
QUE ME MIENTAN Y ME TRATE RE MAL Y QUE ME INSULTEN

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros?
N/A IDEA
CREO QUE EL SALON Y LO MISMO QUE MI.

- ¿Qué te preocupa? ME PREOCUPA MI FAMILIA MIS
COMPAÑEROS

- ¿Qué te hace sentir bien? ME HACE SENTIR BIEN
TENER AMIGOS

- ¿Qué te hace sentir mal? Que me digan cosas

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? LE PREOCUPA
MIS COMPAÑEROS CUANDO ESTOY MAL A VECES

AND NI MO

- ¿Qué te preocupa? MI FAMILIA

- ¿Qué te hace sentir bien? que estén bien

- ¿Qué te hace sentir mal? algunos desgracia

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? que los moleste

- ¿Qué te preocupa?

Los cosas malas

- ¿Qué te hace sentir bien?

hijar a la familia

- ¿Qué te hace sentir mal?

que me metan a mi hermano

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros?

mi forma de pensar

- ¿Qué te preocupa? Mi ABUELA ENFERMA

- ¿Qué te hace sentir bien? QUE MI PENILO MUERDA CUANDO ENTRA
ALGUIEN DESCONOCIDO

- ¿Qué te hace sentir mal? QUE NO ME DEJEN ASER NADA

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? ~~QUE~~

NO SE

RONICE

X.M

- ¿Qué te preocupa? que le digo algo a un compañero
y despues le tengo que decir perdón

- ¿Qué te hace sentir bien? que no pelan

- ¿Qué te hace sentir mal? que le digan a los otros
las otras cosas feas

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? que
que ~~que~~ pelan

- ¿Qué te preocupa?

~~mi familia~~ ~~me da miedo~~
mi familia me da miedo
de solo pensar en que en algún momento no lo sea

- ¿Qué te hace sentir bien?

volver a ver
Estar en compañía de alguien a quien quiero
mucho, y a veces estar sola

- ¿Qué te hace sentir mal?

que me critiquen a mí y a mi familia

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros?

que cambien o que tomen mal camino

7.11

- ¿Qué te preocupa? me preocupa que mis compañeros
se estén peleando mucho y que mi mamá
se sienta muy mal

- ¿Qué te hace sentir bien? que me quieran que me estén
cuidando

- ¿Qué te hace sentir mal? que me peleen y que me
digan cosas feas y que me hagan llorar

- ¿Qué piensas que le preocupa a tus compañeros? que lo peleen
de lado que se peleen con sus compañeros
y que no sean sus amigos

ANEXO III

Notas de los estudiantes

MARI NO ME GUSTA QUE ME DIGAN COSAS

ANITA NO ME GUSTA QUE AL FINAL DE LA CLASE
DIGAMOS QUE NOS PARECIO EL SUCCO.

ANITA QUE TE IMPORTE
UNA ~~UNA~~

terrier: No me gusto absolutamente nada de
esta clase. estubo muy descontrolada, yo
creo que en lo que falte cambie todo creo
que debemos reflexionar mucho...
LOL APA

ANABELA: No me gusta que me feos no me gusta que digan cosas describen tambien no me gusta estas clases son aburridas por eso ablamos por que los re aburrela mi me aburre no se si a los otros le aburre no se ooo / /		NO ME GUS TAN LOS GUEGOS ALGUNOS SON LINDOS. ALGUNOS SON FEOS Y ABURRIDOS Y ESTA CLASE ESTU BO RRRE ABU RRRIDA
ANABELA LCA		

MARIAVA = yo q quiero cambia de dia por que es mejor vivian
VA sos lame so seño pero los juegos son
ABORRIDO

ALGUNOS AL GONO NO ECISA
SOS MUY BUENA MUY LO CAA LAS TIERO

~~ESTAR EN EL ASESINATO~~

LUDMICA

LO PUNO Y E GUSTAS: FLOWERS

hgl

Bolompis

NO ME GUSTA QUE LE

DIGAN QUE ~~ESTAS~~ COSAS COMO
PAMELA O MARIANA

Jorge: no me gusta el prefotico, los que

niegan que hacen cosas de por compromiso
los INSULTOS verbales (personales). Las cosas
los que piensa que son más que el grupo
bueno ahora quiero decir que pienso de la
palabra "malas palabras" yo le llamo malas palabras
a un politico corrupto, a un nene de 8 años
Inolvidado Parison, un pendejo que le robe
la jubilacion a una pobre anciana de 80 años
que en la cartera tiene \$150 esas malas palabras
para mi no como pasas y decas a lo, teta, pitoco

y dicen hay dijo mala palabra y despues
llegan a la casa y los hijos dicen a lo [re]ta
y no dicen nada primero sea tienen que fijar

lo que ~~de sus palabras~~ ^{sacando} ~~salen~~
~~no se da que las expresiones no~~
~~se~~

Jorge: no me gusta que los trabajos que
traigan sean juegos.

JESUS: NO TENGO TEMA

Jorge: no me gusta que ignoreo

oAÑO: 2008

1. Datos de la asignatura

Nombre **SUPERVISIÓN**

Código 232

Tipo (Marque con una X)

Obligatoria	X
Optativa	

Nivel (Marque con una X)

Grado	X
Post-Grado	

Área curricular a la que pertenece Específica

Departamento Servicio Social

Carrera/s Licenciatura en Servicio Social

Ciclo o año de ubicación en la carrera/s quinto

Carga horaria asignada en el Plan de Estudios:

Total	112
Semanal	4

Distribución de la carga horaria (semanal) presencial de los alumnos:

	Prácticas	Teórico - prácticas
1	2	1

Relación docente - alumnos:

Cantidad estimada de alumnos inscriptos	Cantidad de docentes		Cantidad de comisiones		
	Profesores	Auxiliares	Teóricas	Prácticas	Teórico-Prácticas
60	2	6	1	2	1

2- Composición del equipo docente (Ver instructivo):

Nº	Nombre y Apellido	Título/s
1.	Beatriz Castellanos	Lic en Servicio Social
2.	Paula Meschini	Lic en Servicio Social
3.	Alicia Echarri	Lic en Servicio Social
4.	María Cristina Alvarez	Lic en Servicio Social
5.	Alicia Jorge	Lic en Servicio Social
6.	Laura Cabero	Lic en Servicio Social
7.	Emilia Carolina Simón	Estudiante
8.		
9.		
10.		
11.	

Nº	Cargo					Dedicación			Carácter			Cantidad de horas semanales dedicadas a: (*)						
	T	A	Adj	JTP	A	A	Bec	E	P	S	Reg.	Int.	Otros	Frente a alumnos	Docencia	Investig.	Ext.	Gest.
1.	X							X				X		Met. 6 – Sup. 6 12	Totales Met. 14- Sup 14 28	12 (3)		

2.	X (2)								X	X		4	6	3 (4)	30	
3.		X							X		X	6	10			
4.		X							X	X		6	10			
5.		X							X	X		6	10			
6.			X						X	X		6	10			
7.							X									
8.																
9.																
10.																
11.	

(*) **la suma de las horas Totale + Investig. + Ext. + Gest. no puede superar la asignación horaria del cargo docente.**

(1) Para cumplir funciones como Prof.Titular en Supervisión, Prof.Adjunto en Met. IV

(2) Con reducción horaria en un cargo de Prof.Adjunto parcial en Supervisión -RD 003/04 y Licencia en un cargo de JTP parcial Filosofía

(3) Creación Psicobiología OCS 1102/93. Cambio de nombre BIOGESA Bioética, Genética y Salud OCA 1040/00. Código incentivos 15/HO89. Código subsidio PSI 95/04. Proyecto: "Bioética e identidad. Demanda de estudio de ADN para la determinación de identidad y filiaciones biológicas desde la mirada bioética. Características de la población y modalidades de su abordaje." OCA 456/98

(4) Grupo Problemáticas Socioculturales OCA 1194/04

3- Plan de trabajo del equipo docente

1. Objetivos de la asignatura.

Objetivos Generales

- que el alumno valore la supervisión como **una práctica sistemática de enseñanza y formación permanente** que contribuye a la construcción y apropiación del rol específico con compromiso ético-político.
- que el alumno incorpore la supervisión como un proceso necesario **para el ejercicio de una práctica consciente competente**, rigurosa en lo metodológico, abierta a la investigación y la actualización permanente y contextualizada **histórico-culturalmente**.

- que el alumno realice una práctica supervisada del abordaje de la dimensión individual-familiar, con soporte suficiente para la confrontación, integración y desarrollo de sus conocimientos en el contexto de una realidad institucional, y la interpretación adecuada de la complejidad de los procesos que la condicionan.

Objetivos específicos

- vincular con las dificultades teóricas, metodológicas e ideológicas de la intervención profesional.
- orientar hacia la autonomía, apertura y responsabilidad brindando soporte teórico, técnico, y acompañamiento vincular.
- contribuir a la reflexión crítica de su identificación con la profesión clarificando y eventualmente orientando hacia la resignificación de su proyecto profesional.
- Contribuir a generar relaciones interpersonales que se asienten en el respeto por las diferencias, la escucha, el reconocimiento de valores y prejuicios propios y de la red vincular de la que es parte.
- promover la revisión crítica de sus recursos intelectuales-emocionales personales, sus actitudes y las premisas epistemológicas que sustentan sus actos.
- favorecer la inserción y el conocimiento integral de la estructura y organización de la institución sede.
- promover la revisión crítica de las premisas epistemológicas que sustentan los programas de la institución sede.
- favorecer el conocimiento de la estructura y organización de los recursos comunitarios (formales e informales) y su adecuada utilización.
- Promover la revisión crítica de las premisas epistemológicas que sustentan los programas comunitarios a través de los enlaces que realiza o las derivaciones que recibe, e intentar relacionar con la orientación de la política social.
- facilitar el contacto directo con personas que demandan atención social por problemáticas de diversas características.
- favorecer la capacidad de observar, diagnosticar y desarrollar estrategias para el abordaje social en el respeto de las necesidades, valoraciones y pautas culturales de todos los involucrados.
- promover la capacidad de sustentar teórica, técnica y actitudinalmente las acciones realizadas en respuesta a la demanda.
- contribuir a la utilización cuidadosa y oportuna de las técnicas, resaltando la importancia de la entrevista y aportando a su ejercitación.
- enfatizar la importancia del registro de actividades para la atención de la demanda, el trabajo en equipo intra e interdisciplinario, la supervisión, la sistematización y aportar a la realización de informes.
- resaltar la importancia de adquirir conocimiento teórico-técnico de problemáticas prevalentes en la institución sede para la formulación de proposiciones hipotéticas, eventualmente iniciadoras de investigaciones futuras.

2. -Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura.

Esta propuesta pone el énfasis en la relación teoría práctica. la comprensión de “Supervisión” a través de la práctica supervisada de la atención de la demanda del “Caso Social”. Por tanto integra horizontalmente contenidos epistemológicos, teórico metodológicos y procedimental operativos, a fin de brindar el soporte básico para la incorporación de “la supervisión” y de la lógica demanda-respuesta de la atención individual familiar en las organizaciones. De manera que los **ejes temáticos de orientación teórica (2.2)** aparecen como **insumos** para los requerimientos del recorrido de la practica institucional. Simultáneamente **cada momento temático del proceso de inserción en la práctica institucional (2.1)**, interpela a la teoría recreando una experiencia en la que conocer, vivenciar y actuar se reclaman recíprocamente. En definitiva un proceso de aprendizaje integrado e integral, con sucesivos momentos de síntesis -acerca de la apropiación del modelo recreado por la reiteración de la propia experiencia y de la autonomía progresiva lograda en la intervención- y un momento conclusivo-cierre del proceso, que abre a la experiencia profesional de replicar y resignificar la experiencia en otros campos, otras problemáticas, otras organizaciones. La selección de contenidos refieren a la orientación que se pretende brindar, a los objetivos enunciados, en relación con las competencias iniciales y terminales del alumno y el perfil de profesional que se quiere lograr.

2.1.-PROCESO DE INSERCIÓN INSTITUCIONAL: momentos temáticos de la practica

La inserción institucional se entiende como un proceso continuo que abarca la totalidad del periodo de permanencia del estudiante en la institución y no un momento o etapa del mismo. Un proceso adquiere alcances diferentes según la inserción del servicio social en la institución /servicio/programa y la capacidad- disponibilidad de los estudiantes y supervisores en servicio y facultad. Se diferencia de la perspectiva que la entiende como el momento de llegada al campo.

PREINICIAL: Inducción

Propósito: Asignación del estudiante al centro de práctica adecuado a sus motivaciones, características personales, característica del centro y disponibilidad

Momento personal y vincular: subjetividad, ansiedad, dudas, temores, desconocimiento.

Estrategia: Aproximación a los requisitos de ingreso a la práctica, al conocimiento de los campos básicos de aplicación vigentes y a la red de instituciones sede a través de la información y apoyo

Estudiante: Armado del portafolios que incluye Elección y postulación en dos Instituciones Sede. Elaboración del marco teórico referencial según protocolo Informe Final.

Supervisor de institución sede: Selección del estudiante, explicitación de condiciones y acuerdo de la distribución horaria.

Supervisor de cátedra Información. Enlace institucional. Armado del legajo que el estudiante presentará a la postulación y devolverá al supervisor de cátedra. Control del Portafolios que incluye

A.- INICIAL:

Propósito: Exploración de la organización, problemáticas y rol del Servicio Social

Momento personal y vincular: subjetividad y dependencia del supervisor

Estrategia: Aproximación a la matriz institucional desde la incorporación a la vida cotidiana del servicio.

Estudiante

Explicitación de su marco teórico referencial previo en relación a instituciones, especificidad profesional en el campo y metodología de intervención.

Preparación del informe del plan de trabajo acordado con el supervisor de la institución

Supervisor de institución sede

Información, orientación y asesoramiento acerca de las características de la institución, problemáticas y programas del servicio, reuniones del servicio, ateneos, horario de concurrencia..

Definición conjunta del plan de trabajo.

Supervisor de cátedra

Información , orientación y asesoramiento acerca de las exigencias académicas.

Análisis de las expectativas, recursos personales, motivaciones y experiencias previas relativas al campo elegido.

Evaluación y aprobación del plan de trabajo.

B.- APROXIMACIÓN

Propósito: Exploración de la organización, problemáticas y rol del Servicio Social

Momento personal y vincular: subjetividad y dependencia del supervisor

Estrategia: Aproximación a la matriz institucional desde la incorporación a la vida cotidiana del servicio.

Alumno

Gestión de algunas intervenciones indirectas

Observación documental, entrevistas a informantes calificados.

Observación de la intervención del profesional supervisor.

Elaboración de informes: registro de la intervención y material para supervisión

Supervisor de institución sede

Acompañamiento del alumno “in situ”

Análisis conjunto de las intervenciones que realiza el profesional y de las intervenciones indirectas que realiza el alumno en las situaciones problemáticas.

Revisión de los informes que realiza el alumno

Evaluación: nivel de logros teniendo en cuenta los propósitos y las capacidades esperables para el momento personal-vincular de esta etapa

Supervisor de cátedra

Análisis de la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y la práctica profesional. Énfasis los aspectos contextuales y relacionales.

Evaluación de contenidos respecto de las competencias logradas

C.- COMPRENSIÓN

Propósito: Comprensión de la organización, -matriz y sistema institucional-, problemáticas sociales y rol del Servicio Social

Momento personal y vincular: intersubjetividad, dependencia-relativa del supervisor.

Estrategia: Comprensión de la organización y problemáticas y aproximación al sistema institucional, desde la integración a la vida cotidiana del servicio y a la intervención directa y gradual en la atención de la demanda.

Alumno

Participación en reuniones del servicio y ateneos o reuniones interdisciplinarias.

Observación documental, entrevistas a informantes calificados.

Observación de entrevistas individuales o grupales.

Intervención directa en las actividades de la rutina cotidiana del servicio
Intervención directa en los momentos del proceso de intervención.
Realización de entrevistas individuales o grupales.
Elaboración de informes: registro de la intervención y material para supervisión
Enlace con otras instituciones.

Supervisor de institución sede

Corrimiento del acompañamiento del alumno “in situ” al acompañamiento referencial.
Análisis conjunto de las intervenciones que realiza el profesional y de las intervenciones directas que realiza el alumno en las situaciones problemáticas.
Revisión de los informes que realiza el alumno.
Evaluación: nivel de logros teniendo en cuenta los propósitos y las capacidades esperables para el momento personal-vincular de esta etapa
Supervisor de cátedra

Análisis de la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y la práctica profesional. Énfasis en los aspectos metodológicos de la intervención: elaboración de hipótesis y formulación de estrategias.
Evaluación de contenidos respecto de las competencias logradas

D.- CONSOLIDACIÓN

Propósito: Comprensión de la organización, (matriz y sistema) problemáticas sociales y rol del Servicio Social
Momento personal y vincular: intersubjetividad y capacidad de objetivación, interdependencia-autonomía respecto del supervisor.
Estrategia Consolidación desde la integración a la vida cotidiana de la institución y a la intervención autónoma en la atención de la demanda.

Alumno

Intervención directa en la atención y respuesta a la demanda.
Intervención directa en las actividades de la rutina cotidiana del servicio.
Participación en reuniones del servicio y ateneos o reuniones interdisciplinarias.
Participación en seminarios organizados por la institución.
Participación en Jornadas y Congresos organizados por otras entidades.
Observación documental, entrevistas a informantes calificados.
Realización de entrevistas individuales o grupales.

Enlace con otras instituciones.

Elaboración de informes: registro de la intervención y material para supervisión

Supervisor de institución sede

Acompañamiento referencial.

Accesibilidad, apoyo y orientación por demanda del alumno.

Evaluación: nivel de logros teniendo en cuenta los propósitos y las capacidades esperables para el momento personal-vincular de esta etapa

Supervisor de cátedra

Análisis de la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y la práctica profesional. Énfasis en la lectura crítica de la cultura institucional, circulación del poder y relación con las políticas municipales, regionales y nacionales.

Evaluación de contenidos respecto de las competencias logradas

E.- CONCLUSION PROPOSICION Y CIERRE

Propósito: Transferencia del ámbito académico a la institución sede y cierre de la experiencia.

Momento personal y vincular: intersubjetividad-capacidad de objetivación- autonomía respecto del supervisor.

Estrategia: Elaboración de la despedida a través de la “devolución” al servicio de modalidades alternativas de intervención y / o formulación de proposiciones hipotéticas, respecto de alguna problemática prevalente, eventualmente iniciadoras de investigaciones futuras.

Alumno

Elaboración de un anteproyecto de la propuesta.

Entrevistas de cierre con aquellos sujetos que están en esa etapa del proceso.

Entrevistas de elaboración de su salida de aquellos casos que requieren seguimiento y enlace con otro profesional del servicio que continúe el seguimiento, prioritariamente su supervisor.

Elaboración de la despedida de equipos o servicios con los que ha trabajado.

Elaboración de la despedida del servicio social.

Preparación del informe final y la propuesta

Supervisor de institución sede

Apoyo y orientación para la elaboración del cierre y despedida.

Recepción de conclusiones y reflexiones

Evaluación : alumno-supervisor-supervisión

Supervisor de cátedra

Análisis de la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y la práctica profesional. Énfasis en la devolución del alumno al servicio “anteproyecto” y la elaboración del cierre y despedida

Análisis del perfil en relación con las competencias esperadas

Evaluación : alumno-supervisor-supervisión

Evaluación final: alumno-supervisor de la institución sede-supervisor académico

2.2.-EJES TEMÁTICOS DE ORIENTACIÓN TEÓRICA

EJE 1: Supervisión

Concepto y definición. Origen, evolución, enfoques en servicio social. Objeto. Objetivos. Funciones: Administrativa, Educativa y Apoyo. Complementariedad y copresencia. Roles prevalentes y su relación con la función.

El encuadre. Concepto. Constantes que lo configuran: conceptual-metodológicas, temporo-espaciales y de funcionamiento. Aspectos contextuales. Estilos de encuadre según la tendencia predominantes del Supervisor.

Niveles de Aplicación de la Supervisión según el nivel de formación: profesionales, estudiantes, voluntarios. Según las formas de abordaje de la problemática: disciplinaria, multidisciplinaria, interdisciplinaria.

Perfil del supervisor: Capacidades intelectuales y emocionales. Recursos teórico-técnicos y actitudinales. La identificación positiva con la profesión.

Métodos: constructivismo y analítico. Proceso Metodológico. Técnicas: supervisión individual, supervisión grupal, supervisión de pares, grupo de soporte o peer-group. autosupervisión. La presentación del material: el registro y la documentación. El trabajo social sin supervisión formal.

La evaluación: Evaluación de proceso y evaluación de resultados. Dimensiones. Indicadores. Pautas para el supervisor y para el supervisado. Procedimientos: informe escrito, entrevista semiestructurada, entrevista en profundidad, protocolo de evaluación. Modalidad: individual o grupal y unidireccional o bidireccional

EJE 2: Campos Básicos de Aplicación del Servicio Social

Concepto de Campo: campo científico, campo de acción social, campo de intervención. Campos básicos de aplicación del trabajador social. El Bienestar Social: La dialéctica individuo-sociedad en la satisfacción de las necesidades y la configuración de los problemas. El espacio social. Función del estado. Políticas públicas y privadas. Formas efectivas de participación igualitaria. Cuestión social e Intervención profesional: diferentes perspectivas. Configuración del Perfil profesional. Función social de la profesión.

Campos Básicos de Aplicación del Servicio Social: Salud- Educación . Justicia, Desarrollo Social. Relación en la construcción del objeto.

2.1-Campo Justicia: Estructura del Sistema Judicial Argentino, competencias y legislación. El Poder Judicial como Institución: diferentes lógicas y corrientes ideológicas. Trabajo Social y Justicia: problemáticas prevalentes y formas de abordaje. Normativas, código de ética en relación con el campo

2.2-Campo Salud: Estructura de los ámbitos y niveles educativos. La institución escolar: Organigrama. La escuela. Historia de los equipos escolares. EOE. EDIA. EIPRI .POF. Ley Federal de Educación.. Organización escolar. Trabajo Social y Educación. problemáticas prevalentes y formas de abordaje. Normativas, código de ética en relación con el campo

2.3-Campo Salud: Estructura del sistema de salud en la republica argentina: Efectores y niveles de atención Políticas Públicas. La Salud como institución: concepciones, teorías, sistemas de información, clasificación y evaluación de calidad. Trabajo Social y Salud problemáticas prevalentes y formas de abordaje. Normativas, código de ética en relación con el campo

EJE 3: La Institución

La organización: Aspectos estructurales, funcionales y relacionales. Matriz y sistema institucional. Cultura organizacional y atención de la demanda. La circulación y distribución del poder. Poder administrativo, técnico y político. Poder cotidiano. La construcción de viabilidad en la elaboración del proyecto social. Posición del Servicio Social. El trabajo en equipo: intra, multi, inter y transdisciplinario. Integración de saberes y especificidad.

EJE 4: Atención social de la demanda individual familiar

La intervención de servicio social en la atención de la demanda individual. Relación epistemología-teoría-metodología. Diferentes orientaciones. La orientación psicosocial.

La metodología de intervención. Conceptos claves. Objeto de intervención, método, modalidad de relación con el objeto. Finalidad. Posición del asistente social.

El proceso metodológico: desde el inicio hasta el cierre de la intervención. Orden lógico y cronológico. La evaluación.

El registro y la documentación. Informes. Diferencias según la dimensión de abordaje y la finalidad de la intervención. Protocolos. Actas. Crónicas. Memorias. El Informe Institucional. La informatización. La sistematización de la práctica.

La investigación en las diferentes perspectivas. Tipos diferenciados: investigación básica, investigación de problemáticas contemporáneas, investigación vinculada al proceso metodológico. Niveles complementarios.

EJE 5: La relación

La relación humana. Formas de interacción. El control de la relación. Relaciones simétricas, asimétricas y complementarias. El diálogo. Ética de la relación: pautas para el diálogo. El consenso y la deliberación común.

La relación profesional: La investidura y el poder. Del asistencialismo al cuidado. Del activismo a la acción. El vínculo: Capacidad de escucha Capacidad de sostener el proceso de ayuda: involucrarse, sobre involucrarse. El abandono. Transferencia y contra transferencia. Confidencialidad y secreto profesional. El consentimiento Informado.

La relación de supervisión. Tipos de relación: asistencialista, dominación (autoritaria- paternalista) tecnicista. dialógica. El saber y el uso del no saber. La identificación: supervisión interna y el supervisor interiorizado. La capacidad de escucha. Contención: soporte teórico-metodológico y emocional. Identidad personal y profesional. La dialéctica persona-profesional. Dos pedidos de ayuda terapia y supervisión.

3- Bibliografía o básica (B) y complementaria optativa (C)

B- Aguilar Ibañez, María José. Introducción a la Supervisión .Ed Lumen , 1994.

C- Ander -Egg, Ezequiel. Trabajo Social e Interdisciplinariedad. Ed Humanitas.2da Edición.

C- Ander-Egg, Ezequiel. ¿Qué es el Trabajo Social?. 4ta Edición, Bs. As. Editorial Hvmnitas. 1993.

C- Ander-Egg, Ezequiel. Evaluación de programas de Trabajo Social. Editorial Hvmnitas. 1988.

- C- Aquín, Nora. "Los desafíos éticos de la ciudadanía al Trabajo Social "; Revista Ética y Trabajo Social. Nro 1. 2000.
- C- Aylwin de Barros, Nidia y otros. Un enfoque operativo de la metodología del Trabajo Social. Bs. As. Ed. Humanitas. 1982.
- C- Barreix, Juan. Metodología y Método del Trabajo Social. Bs. As. Ed. Espacio. 1997.
- C- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. La construcción social de la realidad. Bs.As, Paidós.
- C- Cagneten, Mercedes. Hacia una Metodología de la Sistematización de la Práctica.
- B- Casement, P. Aprender del paciente. Bs. As. Ed. Amorrortu.1990.
- B- Castellanos, B. La perspectiva de Red para el Servicio Social en Trabajo social con grupos y redes: nuevas perspectivas desde el paradigma Humanista Dialéctico. Equipo EIEM. BS.AS.Editorial Lumen-Hvmánitas.1997
- B- Carrera de Especialización en Vínculos. Facultad de Psicología UNMDP. "La Pedagogía de Paulo Freire". Apuntes de cátedra. 2004
- B- Castellanos, Beatriz y Grupo EIEM. Redes sociales naturales: un modelo de trabajo para el Servicio Social. BS.AS. Ed. Hvmánitas. 1998.
- B- Castellanos, Beatriz. "El trabajo en equipo". En Teoría y practica del Trabajo Social en Empresa. .BS.AS. Editorial Hvmánitas. 1994.
- B- Castellanos Beatriz. "Paradigmas y Modelos de Salud": Concepción Histórico Social de la Salud. Ficha de cátedra, Postgrado en Gerontología, Hospital Privado de Comunidad. Mar del Plata 2000.
- B- Castellanos Beatriz.. "Aportes de la Bioética al Servicio Social. Criterios valorativos implicados en la practica profesional". Revista Ética y Trabajo Social. Colegio de Asistentes Sociales. Pcia. De Bs. As. Distrito Mar del Plata. Año 2000. Pág. 5-9.
- B- Castellanos, Beatriz. : Interdisciplina y Salud Mental. Ponencia en las Jornadas.de Salud Mental.
- B- Código de ética de los profesionales de Servicio Social de la Prov. De BS. As.
- B- Colomer, M. y Doménech, R. La supervisión en Trabajo Social. Bs. As. Ed. Humanitas, 1991.
- C- Cortina, Adela. El mundo de los valores. Santa Fé de Bogotá. Ed. El Buho.2000.
- C- Diaz, Ester. "Conocimiento Ciencias y Epistemología" En Metodología de las Ciencias. Sociales. Buenos Aires. Ed. Biblos. 1997.
- C- Diaz, Ester. "La Filosofía de Michel Foucault". Buenos Aires. Ed. Biblos. 1995.
- C- Di Carlo ,Enrique y Equipo . La Comprensión como fundamento de la investigación profesional. Bs.AS.Editorial Hvmánitas .1995.
- C- Di Carlo, Enrique y Equipo. Trabajo Social Profesional: el método de la comunicación racional. Bs.As. Editorial Hvmánitas, 1996.
- C- De Robertis Cristina; Pascal Henry.Metodología de la Intervención en Trabajo Social. 2da Edición Barcelona ,Editoreal El Ateneo.1992.
- C- Gutierrez,Alicia. Pierre Bourdieu Las Prácticas Sociales.
- C- Eroles,Carlos . "La cuestión ética y el Trabajo Social ". Revista Ética y Trabajo Social. Nro 1 Julio del 2000.
- C- Eroles, Carlos. "Trabajo Social y Derechos Humanos". Revista de Trabajo Social. Número 3. La Plata. Agosto del 2000.
- C- Eroles, Carlos .Familia y Trabajo Social .Un enfoque clínico e interdisciplinario de la intervención profesional .Ed .Espacio , 1998 .
- C- Faleiros, Vicente. Metodología e ideología del Trabajo Social. Bs. As. Ed. Humanitas. 1983.
- B- Fernandez Barrera, Josefina .La Supervisión en el Trabajo Social . España. Ed. Paidós 1997.

- B- Foucault, Michel. Hermenéutica del sujeto. La Plata. Ed. Altamira.
- C- Hill , Ricardo. Nuevos Paradigmas en Trabajo Social. Madrid. .Siglo XXI de España editores S:A:Dic.1992.
- C- Kadushin , Alfred .La entrevista en Trabajo Social . Reimpresión en castellano . México . Editorial Extemporáneos .1983 .
- B- Kismaner , Natalio .Reunión de conjurados . Argentina . Editorial Lumen-Hvmanitas .1999
- C- Krmptic, Claudia – Alle, Ivonne. «Trayectoria Familiar. Ciclos Políticos y Bienestar. Buenos Aires. Ed. Espacio. 2003
- B- Ley del Ejercicio Profesional.
- C- Perlman,Helen Harris:El Trabajo Social Individualizado .Madrid . Ediciones Rialp. S.A. 1965.
- C- Richmond , Mary E. Caso Social Individual . 3ra Edición . BS.AS . Editorial Hvmanitas . 1922.
- B- Tonon, Graciela y otros. “La Supervisión en Trabajo Social”. Buenos Aires. Ed. Espacio. 2004

4.-Descripción de Actividades de aprendizaje.

- 4.1 Elaboración de informes:** registro de trabajos prácticos conducentes a la construcción del marco teórico referencial que orienta el trabajo de campo y encaminados a la descripción y análisis de la experiencia, conclusiones y propuestas dirigidas al Servicio Social de la organización.
- 4.2 Elaboración del Informe final:** acoplamiento de los informes descriptos en 4.1 según protocolo que reproduce un diseño de investigación acción
- 4.3 Elaboración del cuaderno de campo:** destinado a consignar datos relevantes de la experiencia en terreno
- 4.4 Estudio de caso social:** aplicación de la metodología adecuada para el abordaje de la demanda individual-familiar en las organizaciones vinculada al campo, institución, alcance de la intervención y rol prevalente. Redacción de informes con énfasis en el registro de la intervención, el manejo de vocabulario específico y el discurso propio y distintivo del campo.
- 4.5 Redacción de informes para supervisión:** destinados a trabajar los obstáculos derivados de los procesos de integración a la organización, proceso metodológico y proceso de la entrevista. Están orientados a trabajar elementos subjetivos y objetivos a fin de rescatar el sentido y significado de la acción.
- 4.6 Resolución de grilla de actividades:** explicita las actividades diarias programadas y no programadas, a fin de facilitar la organización del trabajo en las organizaciones. Tiende a posibilitar una distribución apropiada en función de la complejidad y a evitar la superposición de la agenda
- 4.7 Resolución de guías de estudio:** focaliza el conocimiento de la Inserción del Servicio Social en la organización, la inserción del estudiante en el Servicio Social de la organización, del alcance de la intervención que realiza el estudiante y del encuadre de la Supervisión que recibe en la institución sede. Se dirige a promover en el estudiante la capacidad de registrar y describir las competencias iniciales propias en el

contexto del servicio de una organización determinada, así como la paulatina y progresiva adquisición de nuevas competencias. Así mismo brindar insumos periódicos para la supervisión académica que abona al conocimiento particularizado del proceso de cada estudiante.

4.8 Protocolo de supervisión Individual: Se trata de un instrumento que se completa en cada supervisión académica , aplicación del diagnóstico FODA, con indicaciones del supervisor y fecha probable de la próxima supervisión -en caso que fuere necesario.- firma del estudiante y el supervisor.

4.9 Resolución de protocolo de evaluación de la institución sede: Se trata de un protocolo con dimensiones que responden a los aspectos teórico técnicos y actitudinales. Incluye además un espacio abierto a otros aspectos que el supervisión de la institución sede considere oportuno incorporar

4.10 Armado del portafolio: Carpeta de plástico tamaño oficio con folios que incluye los siguientes apartados::

- Seguimiento del trabajo de campo (protocolo que incluye 4.5 – 4.6) 4 unidades.
- Protocolo de Evaluación de la institución sede
- Cuaderno de Campo
- Protocolo de supervisión individual
- Cuaderno de campo con índice para el registro de contactos del sistema institucional

5.-Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones.

El año lectivo consta de 32 semanas, aproximadamente 16 antes y 16 después del receso.

Los contenidos teóricos organizados en una estructura lógica flexible y disponible tematizan las dificultades de mayor incidencia o dan soporte a necesidades, motivaciones e inquietudes.

Se van insertando transversalmente. Se dejan aproximadamente 4 semanas para aquellos contenidos que pudieran no ser vistos o para aquellos que requieran ser revisados.

Las actividades se piensan articulando dos dimensiones de contenidos: **práctica y teórica**; dos ámbitos: **institución sede y universidad**; y cuatro ejes: **supervisión, institución, metodología y relación**. Ejes que se irán complejizando a medida que transcurre el proceso de aprendizaje, requiriendo sucesivas comprensiones y orientaciones para la acción.

Las presentaciones en abril, junio, agosto, noviembre se piensan como momentos-síntesis parciales, de complejidad creciente, que permitan arribar a un momento conclusivo final que abre a un nuevo proceso, la inserción profesional.

Período mes	fecha	N ^a act	Descripción de actividades
Febrero		1a	Inscripción a la cátedra
Marzo			Presentación de documentación para el legajo
	SP- Según proceso	1b	Elección de instituciones posibles, a través de entrevistas individuales y grupales
	SP	1c	Postulación ante las instituciones sede con legajo que posteriormente devolverá a la supervisora académica
	SP	1d	Asignación del estudiante la Institución Sede de la Práctica
		1e	Armado y presentación del Portafolios
		1f	Armado y presentación del cuaderno de campo
Marzo	Semanal	2	Concurrencia al taller teórico práctico (ver punto 2 y 6.3)
Abril	Semanal	3	Concurrencia a las comisiones por campo de aplicación para la construcción del MARCO TEORICO
	Semanal	4	Concurrencia a Supervisión grupal por campos, focalizada en el momento de inducción (ver 2.1)
	SP	5	Concurrencia a Supervisión individual académica programada y por demanda -del estudiante o supervisor
		6c	Presentación a la supervisora de cátedra de la fundamentación y marco teórico referencial del campo elegido, Institución y Servicio Social. Elaboración según protocolos Informe Final (PIF) (no incluye la dimensión Supervisión ya que aún no accede a los insumos teóricos de la asignatura.
Mayo	diaria	1	Ingreso y concurrencia a la institución
	SP		Presentación a la supervisora de campo: marco teórico, portafolios y cuaderno de campo
	SP		Presentación a la supervisora de campo: protocolo de seguimiento de trabajo de campo (PSC)
	SP		Definición de actividades en que el estudiante va a poder participar y en que condiciones
	SP		Organización del estudiante de SU plan de actividades en la institución que es diferente a la rutina cotidiana de la supervisora de campo en la institución y registro de su plan en la grilla del PSC
	Semanal	2	Concurrencia al Taller Teórico Práctico (ver punto 2 y6.3) se priorizarán los contenidos de SUPERVISION

	Semanal	3	Concurrencia a las Comisiones por campo de aplicación: construcción del PIF TRABAJO DE CAMPO Descripción de la institución
	Semanal	4	Concurrencia a la Supervisión Grupal focalizada en momento: inicial y aproximación (ver 2.1)
	SP	5	Concurrencia a Supervisión individual académica programada y por demanda del estudiante o profesor
	SP	6a	Presentación a la Supervisora académica de material para supervisar según focalización de este momento
		6b	Presentación a la supervisora académica del PSC en tinta azul sin enmiendas y firmado por la sup. de campo
		6c	Presentación a la supervisora académica del PIF Descripción de la institución
Junio	diaria	1	Concurrencia a la institución
	semanal	2	Concurrencia al Taller Teórico Práctico (ver punto 2 y 6.3) focalizado en la socialización del MARCO TEÓRICO DE LOS CAMPOS básicos de aplicación vigentes, Instituciones y problemáticas relevantes.
	semanal	3	Concurrencia a las Comisiones por campo de aplicación: devolución de corrección del PIF y continuación de su construcción TRABAJO DE CAMPO : cultura organizacional , poder, construcción de viabilidad
	semanal	4	Concurrencia a la Supervisión Grupal focalizada en momento: aproximación- comprensión (ver punto 2.1)
	SP	5	Concurrencia a Supervisión individual académica programada y por demanda del estudiante o profesor
	SP	6a	Presentación a la Supervisora académica de material para supervisar según focalización de este momento
		6c	Presentación a la supervisora académica del PIF
Julio agosto	diaria	1	Concurrencia a la institución
	semanal	2	Concurrencia al Taller Teórico Práctico (ver punto 2 y 6.3) en la supervisión de la inserción institucional e intervención
	semanal	3	Concurrencia a las Comisiones por campo de aplicación.: Devolución de la corrección del PIF y continuación de su construcción : Orientación Metodológica del Servicio y formas de aproximación al Caso Social
	semanal	4	Concurrencia a la Supervisión Grupal focalizada en momento: comprensión (ver 2.1) estudio de caso
	SP	5	Concurrencia a Supervisión individual académica programada y por demanda del estudiante o profesor
	SP	6a	Presentación a la Supervisora académica del registro de un caso
		6b	Presentación a la supervisora académica del PSC en tinta azul sin enmiendas y firmado por la sup. de campo
		6c	Presentación escrita a la supervisora académica del PIF
	6d	Presentación a la supervisora académica del Protocolo de EVALUACION DE LA INSTITUCION SEDE	

Septiembre	diaria	1	Concurrencia a la institución
	semanal	2	Concurrencia al Taller Teórico Práctico (ver punto 2 y 6.3) focalizado en supervisión de ateneo de casos por campo. Se considera: motivo de intervención-antecedentes-procedimientos –investigación- diagnóstico.
	semanal	3	Concurrencia a las Comisiones por campo de aplicación: Devolución del PIF e informes corregidos y clarificación de dudas
	semanal	4	Concurrencia a la Supervisión Grupal focalizada en momento: comprensión. Ateneo de Casos
	SP	5	Concurrencia a Supervisión individual académica programada y por demanda del estudiante o profesor
		6a	Presentación escrita a la Supervisora académica del registro de tres casos con diferentes alcances de la intervención
		6b	Presentación a la supervisora académica del PSC en tinta azul sin enmiendas y firmado por la sup. de campo
	Octubre	diaria	1
semanal		2	Concurrencia al Taller Teórico Práctico (ver punto 2 y 6.3) focalizado en supervisión de ateneo de casos por campo. Se considera: motivo de intervención-antecedentes-procedimientos –investigación diagnóstico.-plan de acción-actividades
semanal		3	Concurrencia a las Comisiones por campo de aplicación: Devolución de Informes corregidos y clarificación de las correcciones
semanal		4	Concurrencia a la Supervisión Grupal focalizada en momento conclusión proposición y cierre a través de los ateneos de caso
SP		5	Concurrencia a Supervisión individual académica programada y por demanda del estudiante o profesor
		6a	Presentación escrita a la superv. académica de los tres casos reelaborados según las correcciones indicadas.
		6b	Presentación a la supervisora académica del PSC en tinta azul sin enmiendas y firmado por la sup. de campo
		6c	Presentación a la supervisora académica del PIF ; tres casos significativos para el estudiante con diferentes alcances de la intervención. Se sistematizan según la orientación del Taller Teórico Práctico
Noviembre	diaria	1	Concurrencia a la institución
	semanal	2	Concurrencia al Taller Teórico Práctico (ver 6.3) focalizado en la socialización del análisis de la orientación del Servicio, Conclusiones y Propuestas por Campos; así como en la orientación de Anexos y Bibliografía.
	semanal	3	Concurrencia a las Comisiones por campo de aplicación: correcciones y construcción del PIF

semanal	4	Concurrencia a la Supervisión Grupal focalizada en situaciones emergentes del cierre de la práctica de los estudiantes, el cierre de la supervisión académica y clarificación de dudas del PIF
SP	5	Concurrencia a Supervisión individual académica programada y por demanda del estudiante o profesor
	6a	Presentación del PIF terminado EQUIVALENTE: SEGUNDO PARCIAL
	6b	Presentación a la supervisora académica del PSC en tinta azul sin enmiendas y firmado por la sup. de campo
	6c	Presentación a la supervisora académica del PIF EQUIVALENTE: RECUPERATORIO SDO. PARCIAL
	6d	Presentación a la supervisora académica del Protocolo de EVALUACION DE LA INSTITUCION SEDE

- 7 supervisión grupal por campos.
- 8 Comisiones por campos de aplicación
9. Taller general teórico-práctico.
- 10 Supervisión individual presencial y modalidad a distancia
- 11 Jornadas formativas e informativas.
- 12 Reuniones de cátedra frecuencia semanal y Reuniones de cátedra prolongadas frecuencia bimestral
- 13 Corrección de trabajos
- 14 Corrección de parciales
- 15 Exámenes finales
- 16 Enlace institucional

6.-Procesos de intervención pedagógica.

6.1.Supervisión grupal por campos

Situación de aprendizaje interactivo orientado a la incorporación de los contenidos de “Supervisión” el estudio de casos y la inserción del estudiante en la institución. Se organiza en cuatro campos básicos (salud, justicia, educación y desarrollo social) para la modalidad presencial. **Se vivenciará la situación de supervisión grupal referencial** a través del material, surgido de las distintas prácticas, que los estudiantes prepararán previamente para su presentación. Se clarificarán dificultades y realizarán señalamientos en los niveles epistemológicos, teórico-metodológicos, procedimental-operativos. Eventualmente se recurrirá a técnicas como el role-playing, Phillips 66, torbellino de ideas, entre otras para explicitar dificultades, comprenderlas y encontrar estrategias adecuadas de superación.

6.2. Comisiones por campos de aplicación

Espacios grupales formativos destinados al aprendizaje de las lógicas de los diferentes campos y organizaciones y a la sistematización de la práctica, a través de insumos teóricos específicos, material de las prácticas y la elaboración gradual del Informe Final. Se analizarán movilizaciones, reflexiones, dificultades, clarificando y realizando señalamientos teórico-técnico-actitudinales. Eventualmente se recurrirá a técnicas como el rol-playing, Phillips 66, torbellino de ideas, entre otras para explicitar dificultades, comprenderlas y encontrar estrategias adecuadas.

6.3 Taller general de orientación teórico práctico

Como señalara anteriormente, se requiere de un aprendizaje vivencial, participativo, centrado en el proceso (como se aprende), a través de la resolución de problemas que surgen de la práctica cotidiana de los estudiantes a través de la “supervisión”. Los contenidos teóricos organizados en una estructura lógica, flexible y disponible tematizan las dificultades que más inciden en su actividad, o dan soporte a necesidades, motivaciones o intereses. Por otro lado la interacción dialéctica entre el estudiante y el contexto de la práctica institucional lo confrontan con la viabilidad práctica de los conceptos, preconceptos y esquemas mentales previos.

6.4. Supervisión individual: modalidad presencial y distancia

Espacio individual orientado a la adecuación de la función de aprendizaje a la singularidad de cada alumno. **Se vivenciará la supervisión individual referencial.** La modalidad a distancia está pensada para preservar el aprendizaje de la intervención contextualizada de aquellos estudiantes que tienen como proyecto residir en su lugar de origen.. Se atenderá a las dimensiones señaladas para la supervisión grupal, clarificando y realizando señalamientos teórico-técnico-actitudinales. Se pondrá especial interés en diferenciar implicancias personales que hacen a características de su personalidad o a su situación social, clarificando el rol docente y eventualmente orientando a la consulta psicológica o social cuando el estudiante lo demande.

6.5. Trabajos Prácticos de Campo: Practica organizacional con intervención en la dimensión individual

Espacio al que podrá integrarse y vivenciar la supervisión “in situ” individual y grupal, en caso que se incorpore a la institución mas de un estudiante.

Los aspectos a trabajar se explicitan en el punto **2.1 PROCESO DE INSERCIÓN INSTITUCIONAL: momentos temáticos de la practica**

Requisitos

Permanencia en una institución de la red de instituciones sede de la cátedra.

- **Supervisor de la Institución Sede:**

Título habilitante:

Lic. en Servicio Social.

Asistente Social con carrera mayor de cuatro años y ejercicio profesional continuado no menor a 10 años

Antigüedad en el campo

Dos años

- **Acuerdos bilaterales:**

Entre la Institución Sede y la cátedra y / o la unidad académica

- **Duración:**

un año académico

6.5 Encuentros Intercátedra: frecuencia anual

Actividad de inter cátedra (metodología IV-supervisión / administración-supervisión/ investigación-supervisión/ talleres de práctica integrada-supervisión) y organizada en Encuentros de los equipos cátedra a fin de revisar insumos teóricos que requiere la práctica institucional supervisada.

6.6 Jornadas de información, evaluación y redefinición de objetivos pedagógicos: frecuencia cuatrimestral

Encuentros del equipo cátedra con supervisores de la red de instituciones sede, a fin de articular instancias teórico-técnicas, planificar y construir instrumentos flexibles, viables y adecuados a las diferentes realidades institucionales de nuestro contexto.

6.7- Enlace con las instituciones sede:

Contactos para ingresar nuevas instituciones a la red o dar de baja a aquellas que no pueden continuar en disponibilidad.

Contacto con la supervisora de la institución sede fin de presentar a los estudiantes postulantes..

Contacto a fin de considerar situaciones particulares de la práctica institucional supervisada o de la situación particular del estudiante.

6.8 – Seminarios de extensión de cátedra:

Identificación de problemáticas de difícil resolución, prevalentes en los campos básicos vigentes en esta asignatura para la planificación de seminarios.

Destinatarios: profesionales en servicio en particular, abiertos a estudiantes avanzados, docentes y graduados.

7.- Evaluación

Asignatura de carácter regular, anual,

a.- Requisitos de aprobación:

- ♦ Asistencia del 80% a: institución sede donde realiza la práctica, taller general teórico práctico, comisiones por campo de aplicación, supervisión grupal.
- ♦ Aprobación de los trabajos de prácticos de campo (práctica institucional supervisada) Informes y Protocolos de Seguimiento del trabajo de Campo.
- ♦ Aprobación de los Trabajos Prácticos PIF que gradualmente llevan a la elaboración del Informe Final (tiempo y forma según ítem 4 y 5
- ♦ Aprobación de dos parciales: - Primer Parcial escrito 21 de junio - Recuperatorio: 5 de Julio.
- Segundo Parcial Entrega del Informe Final: 8 de Noviembre -Recuperatorio: 22 de noviembre Ver
- ♦ Aprobación del examen final

b.- Criterios de evaluación:

Entre las competencias iniciales (ver ítem 9.3a) como punto de partida y las competencias terminales (ver ítem 9.3b) como expectativa deseada, en cada momento - lugar emerge lo posible para cada uno, como representación de la interfase teórico -operativo y actitudinal el del perfil de profesional que se quiere lograr. Una imagen difícil de representar con una calificación numérica, necesaria para cumplir el requisito académico, pero insuficiente para realizar una devolución cualitativa que oriente al futuro. Se arribará a la calificación final diacrónica y bidireccionalmente articulando las dimensiones teórico-epistemológicas, teórico-metodológicas, procedimental-operativas y actitudinales.

c.- Descripción de las situaciones de pruebas a utilizar para la evaluación continua y final.

La estructura organizativa de la propuesta prevé como modalidad permanente, situaciones de aprendizaje que en función de la evaluación puede constituirse en resolución de situaciones problemáticas reales y/o simuladas, cuestionarios autoadministrados, participación en trabajos colectivos, elaboración de guías de análisis y estudio de casos , instancias estas abiertas a otras modalidades según se crea conveniente.

8.- Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente.

cargos	actividades

Profesor Titular
Profesor Adjunto.
Jefe de Trabajos Prácticos
Ayudante de primera
Ayudante de segunda

HORARIO	Lunes	Martes	miércoles	jueves	viernes
a convenir supervisora campo	PRACTICA INSTITUCIONAL SUPERVISADA -- DIMENSION INDIVIDUAL FAMILIAR				
a convenir supervisora academiza	SUPERVISION ACADÉMICA INDIVIDUAL -programada y por demanda-				
15a 16.30	CONSULTORÍA INSTITUCIONAL	SUPERVISION GRUPAL Campo Justicia semanal		TALLER GEMERAL ORIENTACIÓN TEÓRICO- PRACTICO semanal	REUNIÓN CÁTEDRA PROLONGADA mensuales
16.30a 18		SUPERVISION GRUPAL Campo Educación semanal		COMISIONES POR CAMPO DE APRPLICACION	

18a 19:30	SUPERVISION INDIVIDUAL MODALIDAD DISTANCIA Programada y Por demanda	REUNIÓN DE CATEDRA	INTERCATEDRA con Metodología IV con Administración cuatrimestral	JORNADAS EQUIPO CATEDRA Y SUPERVISORES INSTITUCIONES SEDE cuatrimestrales
19:30a 21		SUPERVISION GRUPAL Campo Salud semanal		

(1) El campo “desarrollo Social” no se encuentra disponible durante el año académico 2008. El cargo se encuentra a la espera de Concurso
(2)

- ◆ Reunión del equipo cátedra: todo el equipo cátedra.
- ◆ Programación, ajuste y evaluación permanente del plan de trabajo docente: Profesores y equipo cátedra
- ◆ Talleres generales teórico-prácticos. Profesor Titular, Adjunto y Equipo cátedra
- ◆ Comisiones: coordinación JTP de los campos de aplicación vigente. Presencia del prof. Adjunto y reemplazo del JTP por ausencia.
- ◆ Supervisión individual
- ◆ Supervisión grupal: JTP. Reemplazo del JTP ausente Prof. Adjunto
- ◆ Supervisión de situaciones especiales emergentes de la práctica: Profesor Titular
- ◆ Exámenes Parciales: Profesores.
- ◆ Exámenes finales: Profesores y equipo cátedra.
- ◆ Preparación del material bibliográfico Titular y equipo de cátedra.
- ◆ Actualización y formación del equipo de cátedra: Profesores.
- ◆ Coordinación de prácticas institucionales modalidad ”distancia”: Prof. Adjunto
- ◆ Supervisión de prácticas institucionales modalidad “distancia” J/)
- ◆ Planificación Encuentros Intercátedra: Prof. Adjunto
- ◆ Coordinación Encuentros Intercátedra Prof. Titular y Prof. Adjunto
- ◆ Planificación de actividades de extensión de cátedra Prof. Adjunto

- ◆ Coordinación de actividades de extensión de cátedra: Prof. Titular y Adjunto
- ◆ Supervisión de actividades ATP ATS Prof. Titular

9.- Justificación – (optativo)

9.1 Visión de la asignatura

La supervisión es un instrumento privilegiado de formación profesional. Como acción metodológica se va a centrar en la reflexión sistemática y racional de la realidad situacional, a través de la relación. Implica una construcción transversal al proceso metodológico que adquirirá dimensiones éticas y formas comunicacionales de acuerdo a la posición de los involucrados. Un proceso de construcción y co construcción de significación y resignificación que da lugar nuevas comprensiones que permitan distinguir lo susceptible de ser transformado. Un proceso reflexivo, donde docentes estudiantes y profesionales en servicio participen activamente, de nuevas comprensiones que permitan reorientar estrategias de intervención.

El análisis sistemático de la práctica, el poder dar cuenta teórica de la misma y la producción de conocimientos a partir de la investigación, van a repercutir en el nivel de inserción institucional del estudiante o profesional, el descubrimiento de nuevas categorías conceptuales que expliquen la realidad social para transformarla, la inclusión de la disciplina en el debate de las ciencias sociales. El estudiante trae un saber previo que ha incorporado empíricamente durante cuatro años de práctica supervisada y teóricamente a través de la cursada de Metodología IV, Administración en Servicio Social, y de otras materias complementarias.

El aprendizaje está orientado a tematizar los contenidos involucrados, sosteniendo una “interfase” donde lo teórico, lo actitudinal y lo operativo se conjugan diferenciándose. Debe poder evidenciarse en conductas operativas que muestren esencialmente un cambio en las actitudes y no solamente la adquisición de conocimientos y habilidades..

Por lo tanto se propone un aprendizaje vivencial, participativo, centrado en el proceso (como se aprende), a través de la resolución de problemas que surgen de la práctica cotidiana de los estudiantes. Los contenidos teóricos organizados en una estructura lógica, flexible y disponible tematizan las dificultades que más inciden en su actividad, o dan soporte a necesidades, motivaciones e intereses. Por otro lado la interacción dialéctica entre el estudiante y el contexto de la práctica institucional lo confrontan con la viabilidad práctica, no sólo con los contenidos que va incorporando, sino también con los conceptos, preconceptos y esquemas previos.

9.2 El perfil de los involucrados en el proceso de aprendizaje :

Sostener procesos educativos de servicio social requiere establecer acuerdos mínimos que los faciliten y especifiquen claramente desde donde se parte, adonde se espera arribar y en que condiciones se recorrerá el camino. Se detallan los perfiles del equipo cátedra, alumnos y supervisores

de la institución sede de la práctica institucional supervisada, con énfasis en la dimensión individual familiar. Para ello se define en el perfil de futuro profesional a lograr, precisando las competencias iniciales y terminales de los estudiantes.

Perfil del egresado:

En lo científico

- apropiación del rol específico en campos multidisciplinarios y de un modelo de intervención recreado desde su propia experiencia

En lo profesional

- desempeño en el abordaje de la dimensión individual en ámbitos institucionales
- valoración de la supervisión como práctica sistemática
- desarrollo de una actitud crítica respecto de sí mismo, de su rol profesional y de la función del estado en la cuestión social

En lo social

- compromiso ético político, actitud crítica respecto de la función social de la profesión

Perfil del equipo docente: capacidad para:

- apertura existencial intelectual y emocional
- Integrarse a una construcción colectiva, dialógica, consensuada, respetuosa de la diversidad y de la identidad.
- crítica y autocrítica para co - constituirse en sujeto activo de los procesos educativos.
- descubrir los fundamentos y las teorías implícitas o explícitas que demande la comprensión de la realidad situacional de los estudiantes.
- seleccionar alternativas de aprendizaje concretas para situaciones concretas.
- Ser riguroso en lo metodológico
- establecer un acompañamiento vincular del estudiante y el ejercicio de diferentes roles: orientador, mediador, facilitador, organizador de praxis interactivas, evaluador.

Perfil del supervisor de la institución sede

- identificación con la profesión
- compromiso ético - político
- capacidad intelectual y emocional y disponibilidad para sostener el proceso
- experiencia en el campo y problemática

- apertura metodológica e investigativa

Perfil del estudiante: capacidad para

- interactuar positivamente y establecer relaciones simétricas, asimétricas y complementarias
- un posicionamiento crítico y autocrítico a fin de co-constituirse en sujeto creativo de los procesos educativos.
- Interrogarse y plantear problemas
- resolver situaciones nuevas
- sostener, intelectual y emocionalmente, las presiones internas y externas que surgen en el proceso.

9.3 Competencias iniciales y terminales

a- Iniciales

Se espera que en este momento de su formación y experiencia en la sistematización de cuatro años de prácticas (Introducción, tres colectivas) el alumno esté capacitado para realizar:

En forma autónoma:

- Elaboración individual de informes
- Análisis y conceptualización de su práctica
- Observaciones sistemáticas
- Entrevistas de supervisión con el docente a cargo

Con supervisión:

- Vivenciar situaciones de supervisión
- **Análisis, conceptualización y contextualización de la Institución Sede**
- Realizar entrevistas individuales o grupales
- Realizar evaluaciones sociales
- Proponer estrategias de intervención
- Informes Sociales

b-Terminales

- Autonomía para sostener todas las etapas del proceso metodológico en la dimensión individual – familiar
- Reconocimiento de sus capacidades intelectuales -emocionales y limitaciones y limitaciones propias y de los otros
- Respeto por los tiempos y espacios institucionales

- Comunicación con profesionales de otra disciplina
- Establecimiento de relaciones con sus pares, profesionales, autoridades y personal
- Incorporación de categorías de análisis específicas de la supervisión
- Incorporación de categorías de análisis específicas de la política social del campo
- Incorporación de categorías de análisis específicas de la institución sede
- Incorporación de categorías de análisis específicas de las problemáticas asistidas
- Comprensión del significado de la supervisión.
- Comprensión de la dimensión social de los problemas, subyacente a la necesidad individual y subjetiva de la demanda
- Organización y planificación de actividades acordes a sus incumbencias
- Capacidad para elaborar un proyecto social viable surgido

Prof. Titular: Beatriz Castellanos

Prof. Adjunto Paula Meschini

JTP Supervisores

Campo Justicia Alicia Jorge

Campo Salud Cristina Alvarez

Campo Educación Alicia Echarri

ATP

Laura Cabero

ATS

Emilia Carolina Simón