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

Repositorio Kimelü **http://kimelu.mdp.edu.ar/**

Licenciatura en Trabajo Social Tesis de Trabajo Social

2016

Procesos de intervención del Trabajo Social : Análisis de la actuación profesional en contextos educativos del Distrito de General Pueyrredón (Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Varanini, Noelia Débora

http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/79

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL

DE MAR DEL PLATA

. . . . . .

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL

LICENCIATURA EN SERVICIO SOCIAL

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

"Procesos de intervención del Trabajo Social. Análisis de la actuación profesional en contextos educativos del Distrito de General Pueyrredon (Provincia de Buenos Aires, Argentina)"

Estudiante: Varanini, Noelia Débora - Matrícula N° 7098/02

Directora: Mg. Moledda, Marcela Patricia

Co-Directora: Lic. Martín, Ana María

Agosto 2016

ÍNDICE

Palabras preliminares y agradecimientos 3
Presentación 4

PRIMERA PARTE
Capítulo I. *Debates actuales sobre las funciones que desempeña la profesión en la sociedad y el Estado* 12
1.1 Respecto a las tesis que discuten la naturaleza y génesis del Servicio Social
1.2 Repensando las condiciones socio-históricas en el surgimiento de la profesión
Capítulo II. *Sobre los procesos de intervención en Trabajo Social* 26
2.1 Revisando las implicancias de los procesos de intervención
2.2 Las funciones de asistencia, gestión y educación en los procesos de intervención
2.3 Componentes estructurales y fenoménicos en los procesos de intervención
Capítulo III. *La intervención profesional en contextos educativos* 37
3.1 Antecedentes de la intervención profesional en contextos educativos
3.2 Particularizando en los Equipos de Orientación Escolar
3.3 Algunos apuntes para pensar los procesos de sindicalización y colegiación en la Provincia de Buenos Aires

SEGUNDA PARTE
Capítulo IV. *Análisis de las mediaciones, determinaciones y contradicciones de los Procesos de intervención en contextos educativos* *57*
4.1 En relación a la formación profesional de los trabajadores sociales
4.2 Análisis de la trayectoria y situación laboral actual de los trabajadores sociales como parte de los condicionamientos institucionales
4.3 Algunas referencias sobre los procesos de organización colectiva de los Trabajadores sociales
4.4 Las funciones profesionales de los procesos de intervención

Consideraciones finales *70*
Bibliografía utilizada *73*

PALABRAS PRELIMINARES Y AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer profundamente a todas aquellas personas que me apoyaron durante todos estos años, que me alentaron y me dieron fuerzas para hoy llegar hasta acá.

En primer lugar a mis padres por ser un modelo de vida, por su gran amor, su comprensión y su apoyo incondicional…

A mi compañero, por su paciencia, tolerancia y aguante durante todos estos años de carrera y proceso de tesis…

A mi hermana, amigas y compañeras, en momentos compartidos y el apoyo de aliento de seguir para adelante con este largo proceso de tesis…

A mi directora de tesis Marcela Moledda y a mi co-directora Ana Martin, por su apoyo, asesoramiento metodológico y sus infinitas enseñanzas.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo final de graduación tiene como primer antecedente la realización de diversas intervenciones pre-profesionales efectuadas durante el transcurso de la cursada de la carrera de Licenciatura en Servicio Social en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la UNMDP, que propone para el estudiantado un sistema de prácticas que se inscriben desde el primer año de cursada y se extienden hasta el quinto año.

El recorrido académico, se desarrolló principalmente en el campo de Educación, por cuanto en cada uno de los dispositivos propuestos por la carrera, para la realización de las prácticas pre profesionales, se fue incrementando la reflexión y problematización de cuestiones atinentes al ya mencionado campo de actuación.

Inicialmente podríamos decir que de los mencionados antecedentes surge la propuesta de examinar los procesos de intervención del Trabajo Social, a partir del análisis de las demandas que se le plantean a la profesión y las respuestas teóricas – prácticas que esta da, en distintos momentos y espacios profesionales, particularizando este estudio en el quehacer profesional en contextos educativos.

Pensar los procesos de intervención (independientemente del campo de actuación), requiere de la reconstrucción de procesos más generales, donde el ejercicio del profesional va más allá de los procesos individuales, puesto que los otros actores y los distintos elementos de la realidad actúan como condicionantes y/ o determinantes de las acciones profesionales.

De acuerdo con Netto (2002), en los procesos de intervención, la “cuestión social” se presenta como problemas económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos, que alcanzan un significado particular en la heterogeneidad de la vida cotidiana de las personas que participan de la intervención; conjugándose las visiones, posicionamientos, recursos, intereses particulares de los agentes profesionales, relación que este estudio se propone identificar y comprender en el ámbito educativo.

Examinar los procesos de intervención que llevan adelante los trabajadores sociales quienes son reconocidos como orientadores sociales y/o asistentes sociales según el nivel y modalidad del ámbito educativo al que pertenezcan dentro del sistema de la Provincia de Buenos Aires, requiere identificar innumerables determinaciones, mediaciones y contradicciones.

En este sentido "lo social", "lo educativo" no resultan recortes factibles de la intervención independiente de elementos económicos, políticos, culturales. La pobreza, las dificultades de acceso a servicios básicos, la falta de vivienda, el trabajo infantil, se piensan, de esta manera, como expresiones, manifestaciones de la "cuestión social" (Oliva, Pérez y Mallardi, 2011: pág. 13) que se convierten objeto de intervención por parte del Estado, vía políticas sociales, quien requiere de la contratación de trabajadores sociales para su ejecución.

Por otra parte, los estudios sobre los condicionantes y determinantes de los procesos de intervención enfocados en las condiciones laborales en nuestro país son relativamente recientes. Existen trabajos por parte de autores de la denominada corriente brasileña[1] que abordan este tema, los que fueron tomados como referencia teórica y resignificados regionalmente al momento de elaborar distintos artículos científicos (ponencias, publicaciones en revistas[2]), que resultaron insumos conceptuales del presente trabajo.

Particularizando ya en la formación de grado en Mar del Plata, la vacancia del tema, impulsó la realización de la presente tesis. No se han encontrado tesinas o trabajos finales de graduación –en el caso de la Licenciatura en Servicio Social- que operen como antecedentes directos del tema, puesto que no constituyó nuestra pretensión analizar el rol del Orientador

[1] A título de ejemplo se señalan los trabajos de José Paulo Netto *Sobre la incapacidad operacional de las disciplinas sociales* (1975), *Capitalismo y reificación* (1981), *Capitalismo monopolista y Servicio Social* (1ra. edición, 1992); y aquellos escritos por Marilda Iamamoto tales como *Relaciones sociales y servicio social* (1983), *Servicio social y división social del trabajo* (1997).

[2] En función de una preliminar indagación se mencionan los trabajos *Organizaciones públicas estatales y no estatales y práctica del trabajador social* (Rossi, 2009); *Procesos de intervención profesional en instituciones educativas de nivel maternal, inicial y primario* (Salvador, 2010); *Vida cotidiana y trabajo social: limites y posibilidades en las estrategias de intervención profesional* (Gianna, 2011); *Condiciones del ejercicio profesional del Trabajo Social en Tandil*. (AAVV, 2005 - Documentos del GIyAS-FCH-UNICEN); *Procesos de Intervención del Trabajo Social: condiciones objetivas y subjetivas de los profesionales* (Gardey y otros, 2008); *La tematización de las condiciones del ejercicio profesional del Trabajo Social* (Pérez, 2005); *Procesos de intervención en Trabajo Social y vida cotidiana* (Rébori, 2012); *Procesos de intervención del Trabajo Social. Condiciones objetivas y subjetivas de los profesionales* (Oliva y otros, 2008); *Las condiciones de trabajo en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales* (Siede, 2007); *¿Nuevas familias, nuevas intervenciones? Procesos de intervención del trabajo social en el ámbito educativo* (Martin y otros, 2015).

Social (tema abordado en varios trabajos finales de la carrera) sino revisar los determinantes y condicionantes de la situación ocupacional entendiendo por tales la formación teórica de los profesionales, los medios de trabajo con los que se cuenta, la política social que se ejecuta, los condicionamientos institucionales, la ley de ejercicio profesional, el código de ética, la sindicalización, entre otros.

Tampoco pretendimos analizar el trabajo interdisciplinar del que participa el trabajador social que se desempeña en contextos educativos, al realizar sus acciones en el marco de un equipo conformado por otras profesionales (conocido como EOE). Nuestro punto de partida, lo constituye entender que, como establece Iamamoto (2003)

> […] el proceso de trabajo donde se inserta el trabajador social no es organizado por este profesional ni es exclusivamente un proceso de los mismos: parte de un proceso de trabajo colectivo, organizado dentro de condiciones sociales determinadas, cuyo producto, en sus dimensiones materiales y sociales, es fruto del trabajo combinado o cooperativo, que se forja con la contribución específica de las diversas especializaciones del trabajo. Es la visión de totalidad de la organización del trabajo que hace posible situar la contribución de cada especialización del trabajo en el proceso global (…) Los innumerables procesos de trabajo, desde el punto de vista de la formación y producción de valor, no son más que diversas fases sucesivas de un mismo proceso de reproducción del capital" (pág. 131).

En concordancia con la propuesta que se presentó para este trabajo y de acuerdo a la perspectiva de trabajo adoptada, se coincide con Oliva, Pérez y Mallardi (2011), quienes refieren que en la trayectoria histórica de la profesión se han requerido – desde las organizaciones empleadoras de profesionales de Trabajo Social- modalidades superficiales de intervención con criterios estandarizados. Sin embargo detrás de esos requerimientos se oculta el hecho que la profesión interviene en conflictos generados por los antagonismos de clases fundamentales. Esto puede entenderse a partir de las expresiones desarrolladas en otro escrito de Iamamoto (1984) quien afirma que el Trabajo Social es

> […] uno de los elementos que participa en la reproducción de las relaciones de clases y de la contradictoria relación entre ellas. En este sentido, se realiza un esfuerzo de comprender la profesión históricamente situada, configurada como un tipo de especialización del trabajo colectivo dentro de la división social del trabajo peculiar de la sociedad industrial (pág. 77).

De allí que para analizar los procesos de intervención, independientemente del campo de actuación, se requiera de la reconstrucción de los procesos sociales generales, incluyendo el análisis del trabajo que realiza el profesional quien participa en la división social del trabajo.

Resulta importante comprender que las condiciones de trabajo, no son cuestiones anexas sino que se constituyen en organizadores de la práctica profesional (Cademartori, Campos y Seiffer, 2007), y que con sus determinaciones contextuales y particularidades, se presentan en un espacio socio-ocupacional concreto.

El Trabajo Social en y desde la escuela, se define como toda tarea educativa que favorece la integración y trayectoria de cada educando y de cada educador en su contexto social, desde el más inmediato, el aula, al más abarcativo de su realidad social, con el fin de favorecer el crecimiento personal, como el mejoramiento social; asimismo la escuela es una institución vinculada a la socialización secundaria de la población.

Aunque el tema será profundizado más adelante, no podemos dejar de mencionar en esta presentación, la diferenciación del término "intervención" del de "procesos de intervención". Mientras que el primero hace referencia a una actuación "unidireccional" del profesional hacia los usuarios, en la cual se aplican técnicas como si se manipularan cosas "rígidas", cuando pensamos los procesos de intervención, consideramos que más que una "caja de herramientas" aislada de los procesos sociales deben problematizarse las estrategias de intervención, como concepto organizador central del propio proceso de intervención (Oliva, Pérez y Mallardi, 2011: pág. 14), dentro de las cuales se encuentran los determinantes y condicionantes de la situación ocupacional.

En esta línea argumentativa, dentro de los procesos de intervención, los distintos actores involucrados tienen visiones, posicionamientos, recursos, intereses particulares, por lo cual es necesario poder identificar y comprender esas particularidades y relaciones. En estos procesos, el profesional cuenta con la posibilidad de seleccionar alternativas que se inscriben y adquieren significado, dirección y materialidad, a partir de la finalidad estratégica asumida, las cuales son denominadas tácticas operativas.

Reconocer los componentes socio-históricos implica identificar los determinantes estructurales y sus expresiones diversas en la heterogeneidad de la vida cotidiana (Heller, 1977). La vida cotidiana es la vida del hombre particular entero, es decir aquella que se desarrolla con la participación de todos los aspectos de su individualidad, articulando sentidos, capacidades

intelectuales, sentimientos, ideologías, actividades entre otros aspectos. Está participación total y entera del ser particular en la vida cotidiana determina una de las características fundamentales en la relación entre el ser y el entorno.

Considerando que el Trabajo Social tiene como objeto de intervención a la vida cotidiana, pretendemos prestar particular atención a este punto ya que el niño que concurre a la escuela resulta caja de resonancia de necesidades y dificultades sociales por las que atraviesa la familia y por ende la sociedad en general (Martin y Moledda, 2016).

Desde el punto de vista operativo nos propusimos, en un principio identificar y comprender las determinaciones, mediaciones y contradicciones de los procesos de intervención de los trabajadores sociales que se desempeñan en contextos educativos, particularizando en la descripción y el reconocimiento de los procesos de intervención del Trabajo Social en el mencionado campo de actuación; en la identificación del marco normativo-referencial, las estrategias y modalidades de intervención en ese campo socio-ocupacional especifico, esperando con ello contribuir al análisis de los procesos de intervención desde una perspectiva socio-histórica.

La estrategia metodológica utilizada en esta investigación fue de tipo cualitativa centrada en un estudio exploratorio descriptivo.

Los estudios exploratorios-descriptivos se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiada o que no ha sido abordada antes y el carácter descriptivo nos refiere a que la investigación busca "especificar las propiedades importantes de personas y discursos de profesionales, que puedan ser sometidos a análisis" (Sampieri Hernández y otros, 2003).

Con ellos se pretende medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Este análisis se centró a partir de la realización de entrevistas a trabajadores sociales que desempeñan su labor en contextos educativos de la ciudad de Mar del Plata. En este sentido, la unidad de análisis la constituyeron trabajadores sociales (Orientadores Sociales) de diferentes servicios educativos dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social;

tomándose a los efectos una muestra aleatoria de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Se utilizaron tanto técnicas documentales como técnicas de campo. Las técnicas documentales se basaron en la recopilación de información teórica y de práctica de diversos autores en función de ahondar en las distintas nociones sobre la problemática en estudio. La técnica de campo, en cambio, implicó la realización de entrevistas y observaciones participantes, en las que se indagaron los determinantes y los condicionantes (formales e informales) implicados en los procesos de trabajo compartidos con otros profesionales integrantes del EOE, tales como marco teórico-metodológico, normativas, leyes de ejercicio profesional, código de ética y disposiciones especificas del campo de actuación, entre otros componentes del proceso de intervención.

Esquemáticamente, se optó por organizar este trabajo en tres partes.

La Primera Parte, contiene tres secciones. Inicialmente en el Capítulo I, se presentan los argumentos que explican las funciones que cumple la profesión en la sociedad y en el Estado, tomando como referencia la discusión que se da en torno a las tesis desarrolladas por Montaño (2000). Con el propósito de desarrollar con mayor profundidad aspectos inherentes a la perspectiva adherida como marco de la presente tesis, la histórico-crítica, a continuación se presenta la explicación de Netto (1997), quien advierte que los agentes del Servicio Social reciben pública y socialmente un carácter profesional por "el desempeño de papeles, atribuciones y funciones a partir de la ocupación de un espacio en la división social del trabajo", contexto que a su criterio propicia la *profesionalización del Servicio Social*. Consideramos que este tema central para entender cómo las manifestaciones de la "cuestión social" se convierten en objeto de intervención por parte del Estado, vía políticas sociales, para lo cual es necesaria la contratación de agentes profesionales, entendiendo que -aunque con un discurso centrado en la supuesta "autonomía" y "voluntad"- las actividades interventivas de los profesionales tienen una "dinámica, organización, recursos y objetivos que son determinados más allá de su control" (ídem,: pág. 66) cuanto no dependen de su intencionalidad. Estas determinaciones, mediaciones y contradicciones permean los procesos

de intervención en general y lejos de constituir un "telón de fondo", en tanto intrínsecas, están presentes en los contextos educativos en particular.

Posteriormente, en el Capítulo II se aborda el tema de los procesos de intervención y función profesional del Trabajo Social. Allí tomamos como referencia en primer lugar las *funciones de asistencia, gestión y educación* (Oliva, 2005), que deben ser entendida de manera asociada a los procesos de intervención, considerando las estructuras sociales y el contexto socio político económico global, que atraviesan cualquier situación particular. El Capítulo continúa con la importancia de realizar una aproximación a la realidad considerando los elementos objetivos y subjetivos que la componen, para lo cual resulta útil la categoría *situación* y los componentes estructurales y fenoménicos que se visibilizan en los procesos de intervención (Mallardi, 2012), que convergen e inciden en la práctica profesional y que deben ser considerados al definir las estrategias de intervención. Entendemos que este tipo de análisis permitiría, distanciarse de procesos de intervención que sólo enfrenten las refracciones de la "cuestión social", sus manifestaciones puntuales y superficiales, visibilizando origen y raíz de las distintas demandas que se plantean en las escuelas.

En el Capítulo III, se exponen algunos antecedentes de la intervención en contextos educativos, la organización de los Equipos de Orientación Escolar y niveles de actuación (espacio específico de actuación de los trabajadores sociales que se desempeñan como Orientadores Sociales y que analizamos en este estudio). Nos pareció oportuno incluir también algunas consideraciones que hacen al proceso de sindicalización de los docentes, como categoría en la que los trabajadores pueden analizar las condiciones laborales. Cerramos este Capítulo con algunos de los debates que actualmente se están realizando y que muestran algunas contradicciones en las que se mueve el profesional de Trabajo Social en el ámbito educativo. Con esto, pretendemos mostrar algunas de las particularidades del ámbito educativo como otro de los elementos centrales para poder realizar el análisis de las prácticas que tienen lugar en el espacio escolar y de aquellas vinculadas al ejercicio profesional.

Aunque presentados por separado, los tres capítulos nos introducen en la Segunda Parte, Capítulo IV en el que previo a hacer mención a algunos aspectos metodológicos para determinar nuestra unidad de análisis nos introducimos en el análisis de los procesos de

intervención desplegados en las escuelas analizadas, espacios en los que los actores educativos desarrollan, cotidianamente, diversas estrategias. Reflexionar sobre los mismos ha sido el objeto de nuestra investigación. Con esto queremos decir que la vida cotidiana de las escuelas, está inserta en una trama conformada por variables sociales, políticas, culturales, económicas y geográficas, por cuanto siempre habrá que interpretar las funciones y dimensiones de los procesos de intervención dentro de ese contexto general.

Finalmente presentamos algunas consideraciones finales a las que hemos arribado; en ellas retomamos las categorías analizadas a lo largo de todo el proceso investigativo, esperando que constituyan un aporte a la formación y ejercicio profesional.

CAPÍTULO I

Debates actuales sobre las funciones que desempeña la profesión en la sociedad y el Estado

Sinopsis

El presente capítulo se propone, a partir del análisis sobre los orígenes de la profesión, presentar los argumentos que explican las funciones que cumple la profesión en la sociedad y en el Estado. Este tema es considerado fundamental en función de la postura y marco teórico en que optamos por sustentar esta tesis. Inicialmente nos valemos de aportes de Montaño (2000), quien discute y analiza *dos tesis sobre la naturaleza y el proceso de génesis del Servicio Social* entendiéndolas contrarias y contrapuestas entre sí, por cuanto las considera "alternativas y mutuamente excluyentes" (pág. 9).

En función de los propósitos de nuestro trabajo, luego de presentar sintéticamente elementos de ambas tesis, desarrollaremos con mayor profundidad aspectos inherentes a la perspectiva histórico-crítica. Para ello nos referenciamos principalmente en Netto (1997) quien señala que la legitimación de los agentes de Servicio Social se da por el desempeño de *papeles, atribuciones y funciones a partir de la ocupación de un espacio en la división social del trabajo en la sociedad burguesa consolidada y madura*, mediante el cual los agentes profesionales se reproducen mediante un proceso de socialización particular jurídicamente garantizado y reiterable según procedimientos reconocidos por el Estado (pág.64). Desde su punto de vista el proceso por el cual el orden monopolista instaura el espacio determinado que en la división social (y técnica) del trabajo a él pertenece, propiciando la *profesionalización del Servicio Social*.

En este sentido es nuestra intención dejar asentados en el presente Capítulo, los aspectos que permiten entender cómo las manifestaciones de la "cuestión social" se convierten en objeto de intervención por parte del Estado, vía políticas sociales, para lo cual es necesaria la contratación de agentes profesionales. Comprender cabalmente esta significación creemos nos

permitirá identificar y comprender las determinaciones, mediaciones y contradicciones de los procesos de intervención en general y de los contextos educativos en particular tema de la presente tesis.

1.1 Respecto a dos de las tesis que discuten la naturaleza y génesis del Servicio Social

De acuerdo con Montaño (2000), existen dos tesis opuestas sobre la génesis del Servicio Social, las que se enfrentan como interpretaciones extremas sobre el tema.

La primera de ellas es la que el mencionado autor denomina como perspectiva *endogenista;* que "sostiene el origen del Servicio Social en la *evolución, organización y profesionalización de las 'anteriores' formas de ayuda, de la caridad y de la filantropía, vinculada ahora a la intervención en la 'cuestión social'"* (pág. 9-10).

La mayoría de los autores que ubica en esta perspectiva resultan ampliamente reconocidos y habitualmente utilizados durante la formación de grado. En función de su estudio, Montaño, ubica a Herman Kruse (1972) quien identifica un paradigma del Servicio Social en la perspectiva que lo coloca como "aplicación de teorías", y a Faleiros (1993), que sitúa la práctica como "fuente de teorías".

En igual sentido ubica a Kisnerman (1980), quien considera que la génesis del Servicio Social aparece identificada "claramente como una forma de ayuda sistemática de orientación protestante, por un lado, o como formas practica de la sociología, por otra lado (pág.19), que esquematizando una pretendida perspectiva dialéctica, señala

> […] el proceso del Servicio Social es dialéctico. La superación de cada etapa crea una nueva, que la contiene y la niega. La etapa *Asistencia Social* constituyo la tesis. Duró a partir de 1869 (fundación de la C.O.S de Londres) hasta 1917 (aparecimiento del Social Diagnosis de Mary Richmond).Muchos años no se pudo confrontar con otra forma de auxilio y al hacerlo surge el *Servicio Social* como antítesis, negando la asistencia social como momento, pero queda alienado al no fundar una nueva teoría. A partir de 1965 los *movimientos de Reconceptualización* niegan el Servicio Social -que ahora es calificado de tradicional- y procuran superarlo en una síntesis… (Ídem, pág. 23).

Los autores Ezequiel Ander- Egg (1975) y Juan Barreix (s.d.), tomaron un camino similar al establecer distinciones entre la *Asistencia Social* como una acción benéfico-asistencial, el *Servicio Social* como una profesión paramédica y/o para jurídica, aséptica,

tecnocrática y desarrollista y el *Trabajo Social* como la intervención concientizadora revolucionaria.

Para Barreix

> […] del enfrentamiento entre la tesis de 'hacer el bien en nombre del propio bien' y la antítesis de 'hacer bien el bien' surge la síntesis, que denominamos pionera. Afirman los pioneros:-Hay que proveer de asistencia, pero con conocimientos técnicos, al carente (…).Del enfrentamiento entre la tesis pionera con la antítesis de Mary Richmond surge como síntesis, la llamada Escuela Sociológica, que predominara hasta la Primera Guerra Mundial (…).La síntesis anterior (Escuela Sociológica), convertida en tesis, se enfrentara a la antítesis que precisamente nombramos Escuela Psicológica que, con sus dos ramificaciones conocidas (diagnostica y funcional), tanto repercutirá en el Servicio Social (ídem,: pág. 17-19).

Por su parte, Ander –Egg (1975) señala

> […] la atención a los pobres y desvalidos, durante la época de la expansión capitalista, surge principalmente en los ambientes cristianos (protestantes y católicos), implicando que la asistencia social que se organiza en aquel entonces, se asemeja a aquella desarrollada en la Edad Media (pág. 125).

Boris Alexis Lima (1986), siguiendo los criterios de grado de desarrollo de los métodos e instrumental profesional, el nivel de preparación, el nivel de sistematización y organización de los servicios sociales y el nivel de elaboración teórica del Servicio Social, identifica cuatro etapas: la etapa pre-técnica, la etapa técnica, la precientifica y la científica.

Podría decirse que Boris Lima acepta la afirmación que el origen de la profesión está asociado a las múltiples manifestaciones asumidas por la caridad y por la filantropía. Para el autor, "la historia del Servicio Social, en verdad, se encuentra ligada a los llamados ´precursores del Trabajo Social´, los cuales elaboraron las primitivas formas de caridad y filantropía en el naciente capitalismo" (ídem,: pág. 56).

Para Norberto Alayón (1980), el pasaje en 1882 de la "Hermandad de Caridad" para la administración estatal, y su posterior "autorización para establecer una sociedad de damas, bajo la denominación de Sociedad de Beneficiencia" (ídem, pág. 13-14), estarían marcando los antecedentes de lo que, luego de un "proceso de institucionalización" de estas "tareas benéfico asistenciales", será la profesión del asistente social.

Otro de los autores señalados en el texto que estamos analizando de Montaño es José Lucena Dantas (en Batista, 1980), quien dentro de la perspectiva del Servicio Social tradicional, desarrolla la idea de etapas, pero esta vez ligadas a modelos de intervención. Las clasifica de la siguiente manera:

> a) el modelo asistencial como aquel que define la naturaleza de las practicas y de la problemática social que antecedieron históricamente al aparecimiento del Servicio Social, vigente en Europa en todo el periodo que va de la Edad Media, al siglo XIX, así como en los Estados Unidos, hasta los años '30, cuando la práctica de Casework asumió su encuadre psicológico- social del cual no evoluciono mas;
>
> b) modelo de ajuste, que se refiere específicamente al sentido de institucionalización de las prácticas conocidas como Servicio Social y define la naturaleza del Servicio Social norteamericano, cuyas practicas , finalidades y valores se volvieron para el ajuste o adaptación de los individuos al Sistema Social; y
>
> c) el modelo de desarrollo y cambio social, aun en elaboración y al cual pertenecen dos corrientes: la del Servicio Social revolucionario eminentemente político –ideológico y la del Servicio Social para el desarrollo eminentemente científico (en Batista, 1980, pág. 74-75).

Balbina Ottoni Vieira (1977) inicia sus indagaciones sobre la génesis de la profesión aclarando que

> […] como hecho social e intervención del hombre en el mundo, el Servicio Social solamente fue conocido con este nombre en el siglo XX. Pero el hecho o el acto de ayudar al prójimo, corregir o prevenir los males sociales, llevar a los hombres a construir su propio bienestar, *existe desde el aparecimiento de los seres humanos sobre la Tierra*. Con otro nombre podemos seguir la evolución del Servicio Social en el transcurso de los siglos (ídem: 27) (grifos nuestros).

En el caso de García Salord (1990), avanza en la consideración de la génesis del Servicio Social al situar su nacimiento en el siglo XX y derivando de 3 elementos:

> […]-La institucionalización de la beneficencia privada; -La ampliación de las funciones del Estado, encargado de la confección e implementación de las políticas sociales (que crea un espacio laboral y legitima la profesión bajo la condición de asalariado y con un signo ideológico); y -El desarrollo de las ciencias sociales (que genera un campo diversificado de saberes teóricos y técnicos) (ídem,: pág. 30-31).

Para García Salord, la profesión "se desprende del ejercicio de la caridad, entendida como la puesta en acto de un mandato divino: hacer el bien por amor a Dios; y deviene también del ejercicio de la filantropía…" (Ídem,: pág. 24).

Montaño intenta, en su recorrido, presentar cómo es considerado por los autores precedentemente mencionados el surgimiento de la profesión, visto como una opción personal de los filántropos en organizarse y profesionalizarse, con el apoyo de la Iglesia o el Estado, pues "la explicación de su génesis es intrínseca al Servicio Social y remite siempre a sí mismo" (2000, pág. 16); presentando de manera clara -de acuerdo a la postura de esta tesis- como es explicada la génesis del Servicio Social, comprendida como una evolución de las anteriores formas de asistencia y ayuda; que el límite puesto en los antecedentes, en las fuentes, en los precursores que habrían llevado a la creación del Servicio Social es absolutamente arbitrario[3].

Resulta importante señalar que esta tesis sostiene que el Servicio Social mantendría una "autonomía histórica respecto a la sociedad, a las clases y luchas sociales" (pág. 17); aludiendo a una *visión particularista o focalista,* analizando personas singulares a la vez que se niega la existencia de actores colectivos "de actores y relaciones sociales vinculados a categorías socioeconómicas y políticas, y condicionados por un contexto socio histórico: la clase dominante, la burguesía, la mujer, el trabajador asalariado, etc." (pág. 17-18).

Esta primer tesis, ve el surgimiento del Servicio Social directamente vinculado a las opciones particulares, tanto personales como colectivas, de los sujetos "filántropo-profesionales", en hacer evolucionar (sistematizar, organizar, profesionalizar) las acciones que ya desarrollaban de forma asistemática, desorganizada y voluntariamente. El surgimiento de la profesión es visto como una opción personal de los filántropos en organizarse y profesionalizarse, con el apoyo sea de la Iglesia, sea del Estado, siendo la explicación de su génesis, intrínseca al Servicio Social. Los "actores", los "protagonistas" del surgimiento y evolución del Servicio Social (lo mismo ocurre cuando analizan la Reconceptiualización) son, en esta perspectiva, siempre personas singulares, nombres, en definitiva, individualidades (pág.17).

En este tipo de análisis, la génesis (e historia) del Servicio Social derivan de una perspectiva teórico-metodológica que entiende la historia como la mera crónica de los hechos

[3] Esta formación solo reconoce la excepción relativa en el análisis de Kisnerman , quien limita los "antecedentes" del Servicio Social a las formas organizadas y sistemáticas de ayuda y en los autores que entienden estos "antecedentes" de la profesión como siendo apenas aquellas formas de ayuda vinculadas a la " cuestión social".

y sucesos, como historiografía. Tal crónica sirve apenas para situar históricamente los eventos institucionales del Servicio Social y las personas protagonistas del desarrollo profesional. La historia y la sociedad son puestas apenas como el escenario de desarrollo profesional (no como su determinante), como una "maqueta" donde se inserta una pieza autónoma del contexto. En esta crónica historiográfica se realiza, por lo tanto, una descripción de los eventos históricos y en ellos, como siendo autónomos, se sitúan los eventos profesionales, sin relación inmanente visible entre el desarrollo del Servicio Social y la historia de la sociedad. De esta forma, los hechos, tanto del Servicio Social como de la historia, son naturalizados; se construye la "historia "(y la "historia del Servicio Social") sin recuperar la procesualidad histórica, en un claro etapismo. Pero estas etapas se configuran en meros cortes formales: se separa el Servicio Social de la sociedad y se autonomiza el primero; se definen etapas para uno y otro (para la historia de la profesión y para la historia social); se vinculan o relacionan cronológicamente las etapas de uno (del Servicio Social) a las de otra (de la sociedad), siendo estas últimas los marcos donde se sitúan las primeras (aunque no en una relación de determinación), surgiendo así la " historia del Servicio Social" (pág.18).

La segunda tesis que propone Montaño, es la denominada perspectiva histórico-critica, que

> […] buscando un nuevo camino de análisis surge, en oposición a la anterior, una segunda tesis de interpretación sobre la génesis y naturaleza del Servicio Social. La misma entiende el surgimiento de la profesión del asistente social como un subproducto de la síntesis de los *proyectos político-económicos que operan en el desarrollo histórico, donde se reproduce material e ideológicamente la fracción de clase hegemónica, cuando, en el contexto del capitalismo en su edad monopolista, el Estado toma para si las respuestas a la "cuestión social"* (pág. 20).

Con diferencias, encontramos dentro de esta tesis las posturas de Marilda Iamamoto, José Paulo Netto, Vicente de Paula Faleiros, María Lúcia Martinelli, Manuel Castro, entre otros, quienes consideran que el profesional del Servicio Social "desempeña un papel claramente político, con una función que no se explica por sí misma, sino por la posición que ocupa en la división socio-técnica del trabajo" (Montaño, 2000: pág. 21).

Entre sus exponentes encontramos a Marilda Iamamoto (1997, 1992, 1992b) quien de modo precursor insistió con la idea de entender

> […] *el significado social de esa profesión en la sociedad capitalista*, situándola como uno de los elementos que participa en la reproducción de las relaciones de clases y de la contradictoria relación entre ellas. En este sentido, se realiza un esfuerzo de *comprender la profesión* históricamente situada, configurada como un tipo de especialización del trabajo colectivo dentro de la división social del trabajo peculiar a la sociedad industrial (1997, pág. 85).

Por tanto, se tendría un papel a cumplir dentro del orden social y económico, como "un engranaje en la división socio técnica del trabajo enmascarado en la prestación de servicios: el Asistente Social es demandado (y para eso fue creada la profesión) para participar en la reproducción, tanto de la fuerza de trabajo como de la ideología dominante" (Montaño, 2000: pág. 21).

De modo claro, la autora señalada por Montaño argumenta cómo la profesión resulta un "producto histórico" y no como desarrollo y evolución de distintas formas de ayuda.

De acuerdo con Netto (1997), en el capitalismo de la edad de los monopolios, se gestan las condiciones para el surgimiento de la profesión, descartando la idea de "evolución de la ayuda" para vincularla con la "*dinámica de organización monopólica*" (ídem, pág. 63). En este contexto se crean profesiones "especializadas" para "desempeñar un papel específico – entre ellas el Servicio Social – ocupando una posición subordinada en la división socio-técnica del trabajo, vinculada a la ejecución terminal de las políticas sociales" (ídem,: pág. 70)[4].

Manuel Manrique Castro (1993) centra sus estudios para pensar "que fuerzas operan en la génesis" más que en las personas que participaron de ella (Ídem: pág. 21).

Por su parte Martinelli (1991) entiende

> […] el origen del Servicio Social como profesión (…) [como teniendo] la marca profunda del capitalismo y del conjunto de variables que le son subyacentes –alienación, contradicción, antagonismo (…); es [por lo tanto] una profesión que nace articulada con un proyecto de hegemonía del poder burgués como una ilusión de servir (…) (ídem, pág. 191, ver también pág. 71).

[4] Este tema será abordado con mayor profundidad más adelante, en este mismo Capítulo.

La mencionada autora, introduce la idea de "identidad atribuida"[5] que fragiliza la conciencia social del colectivo profesional, impidiendo "participar de la práctica política de la clase obrera" (ídem,: pág. 12).

Finalmente los aportes de Vicente de Paula Faleiros (1993) se orientan en cómo "el Servicio Social se fundamenta en la negación de los antagonismos del modo de producción capitalista" actuando en el "camuflaje" o disminución de esos antagonismos (ídem,: pág. 14).

La segunda tesis sobre la génesis del Servicio Social[6] parte de una visión totalizante. Se visualiza

> […] el surgimiento de la profesión vinculado, determinado y formando parte de un orden socioeconómico determinado, de un contexto, en fin, de la síntesis de proyectos enfrentados y de la estrategia de la clase hegemónica en esa lucha, en el marco del capitalismo monopolista. En él entiende de la "*particularidad*" -Servicio Social- insertada y constitutiva de una "*totalidad*" más desarrollada que la contiene y determina (Montaño, 2000: pág. 28).

El Servicio Social surge, dentro de esta segunda perspectiva, como aquella profesión cuya *funcionalidad en la sociedad* remite a la *ejecución terminal de políticas sociales segmentadas* (Iamamoto,1997; Netto, 1997; Martinelli, 1997), constituyéndose en un actor subalterno y con una práctica básicamente instrumental .Su campo privilegiado de trabajo es el Estado (subordinado, además de a los "cientistas", a una lógica político-burocrático) y su base de actuación la conforman las políticas sociales (Montaño, 2000: pág. 33).

Para Montaño (1997), la base de sustentación funcional –laboral del Servicio Social surge dentro de un proyecto político, en el marco de las luchas de clases desarrolladas en el contexto del capitalismo monopolista clásico, cuyo medio fundamental de empleo es en la órbita del Estado, quien lo contrata para desempeñar la función de participar en la fase de la operacionalización de las políticas sociales. Allí radica su *funcionalidad* y, por lo tanto, su *legitimidad*. De allí puede entenderse la profesión como una "práctica tensionada", saturada de contradicciones, donde el asistente social aparece como un "profesional de la coerción y del consenso" (Iamamoto, 1997: pág. 143 y ss.) como un profesional marcado por el dilema de

[5] Concepto que será posteriormente ampliado.
[6] En esta concepción el Servicio Social se refiere siempre a la profesión, no siendo cualquier forma de ayuda anterior considerada como " antecedente ", como un Servicio Social pre profesional.

"servir a dos o más señores" (Estévez, s.d), como un profesional "también presionado por los intereses de los trabajadores (organizados o no)" (Mota ,1991: pág. 63-64).

Para compendiar, la primera tesis, entiende la aparición del Servicio Social como "una forma de ayuda" (más organizada, evolucionada y tecnificada) vinculada al tratamiento de la "cuestión social", reconociendo una relación de *continuidad* entre previas formas de ayuda como la caridad, la filantropía, etc. Mientras que la segunda tesis lejos de pensar la profesión vinculada a prácticas de tipo altruistas, sostiene que debe ser entendida a partir de "su funcionalidad con el orden burgués, cuando el Estado toma para sí, en el pasaje del capitalismo competitivo a la fase monopolista, la respuesta de la "cuestión social", mediante políticas sociales" (Montaño, 2000: pág. 34), tema que profundizaremos a continuación.

1.2 Repensando las condiciones socio-históricas en el surgimiento de la profesión

De acuerdo con Netto (1997), pareciera existir consenso en considerar el surgimiento del Servicio Social como profesión, "como práctica institucionalizada, socialmente legitimada y legalmente sancionada" vinculado a la denominada "cuestión social"[7], puesto que no hay dudas en relacionar el surgimiento del Servicio Social con las "carencias propias al orden burgués, con las secuelas necesarias de los procesos que se presentan en la constitución y en el desarrollo del capitalismo, en especial aquellos concernientes al binomio industrialización / urbanización, tal como este se rebeló en el transcurso del siglo XIX" (pág. 5).

Para un mayor entendimiento de lo anteriormente citado, el autor argumenta que el capitalismo, en el último cuarto del siglo XIX, "experimenta profundas modificaciones en su organización y en su dinámica económica" siendo sucedido por el capitalismo de los monopolios" (pág. 7). Este proceso se da debido a la "urgencia de aumentar las tasas de lucro a través del control de los mercados" y requiere complementariamente de una serie de

[7] Netto (1997) considera por "cuestión social", en el sentido universal del término, al conjunto de problemas políticos, sociales y económicos que el surgimiento de la clase obrera impuso en la constitución de la sociedad capitalista. Así, la "cuestión social" esta fundamentalmente vinculada al conflicto entre el capital y el trabajo" (Cerqueira, Filho, 1982: 21). O, en las palabras de un profesional del Servicio Social: "La cuestión social no es otra cosa que las expresiones del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso al escenario político de la sociedad, exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y del Estado. Es la manifestación, en el cotidiano de la vida social, de la contradicción entre el proletariado y la burguesía […]" (Iamamoto, in : Iamamoto y Carvalho, 1983: pág.77).

medidas[8]; con lo cual, además de la preservación de las condiciones externas de la producción capitalista, durante la edad del monopolio, la intervención estatal incide en la organización y en la dinámica económica de manera sistemática.

Con esto arribamos a que en el capitalismo monopolista, las funciones políticas del Estado se imbrican orgánicamente con funciones económicas. Y que, por ello, el Estado comienza a asumir una modalidad de intervención que para "asegurar" objetivos estrictamente económicos desempeña una multiplicidad de funciones, situación que para Netto lo convierte (al Estado) en el "comité ejecutivo" de la burguesía monopolista (pág. 15), propiciando un conjunto de condiciones necesarias a la acumulación y valorización del capital monopolista.

Así se explica en el texto de referencia

> […] el Estado como instancia de la política economía del monopolio es obligado no sólo a asegurar continuamente la reproducción y la manutención de la fuerza de trabajo, ocupada y excede, sino que es forzado (y lo hace principalmente mediante los sistemas de previsión y seguridad social) a regular su pertinencia a niveles determinadas de consumo y su disponibilidad para la ocupación zafral, así como a instrumentalizar mecanismos generales que garanticen su movilización y asignación en función de las necesidades y proyectos del monopolio (pág. 16).

La necesidad de legitimación, llevará al Estado a incorporar otros protagonistas sociopolíticos, ya que para organizar un *consenso* que permita su desempeño, apelará la institucionalización de derechos y garantías civiles y sociales (pág. 16).

Lo anteriormente expuesto explica cómo

> […] el capitalismo monopolista, por su dinámica y contradicciones, crea condiciones tales que el Estado por él capturado, al buscar legitimación política a través del juego democrático, es permeable a demandas de las clases subalternas, que pueden hacer incidir en él sus intereses y sus reivindicaciones inmediatas. Y que este proceso está en su

[8] De acuerdo con el texto analizado de Netto, este proceso puede ser entendido debido a que a) los precios de las mercancías (y servicios) producidas por los monopolios tienden a crecer progresivamente; b) las tasas de lucro tienden a ser más altas en los sectores monopolizados, c) la tasa de acumulación se lleva, acentuando la tendencia descendente de la tasa media de lucro (Mandel, 1969, 3: pág. 99-103) y la tendencia al sub consumo; d) la inversión se concreta en los sectores de mayor competividad, en la medida en que aquella realizada en los sectores monopolizados se torna progresivamente más difícil (luego, la tasa de lucro que determina la opción de inversión se reduce),e) con la introducción de nuevas tecnologías crece la tendencia a economizar trabajo " vivo" , f) los costos de venta suben con un sistema de distribución y apoyo hipertrofiado, lo que otra parte disminuye los lucros adicionales de los monopolios y aumenta el contingente de consumidores improductivos (contrarrestando pues la tendencia al sub consumo) (pág. 9).

> conjunto tensionado no solo por las exigencias del orden monopólico, sino también por los conflictos que este hace emanar en toda la escala societaria. Es solamente en estas condiciones que las secuelas de la "cuestión social" se tornan –más exactamente: pueden tornarse – objeto de una intervención continua y sistemática por parte del Estado (…) blanco de *políticas sociales* (pág. 18-19).

El autor de referencia, explica cómo durante el capitalismo competitivo, "la cuestión social", por norma, era objeto de la acción estatal en la medida en que aquella motivaba un "auge de movilización trabajadora, amenazaba el orden burgués o colocaba en riesgo global la provisión de la fuerza de trabajo para el capital"; mientras que en el capitalismo de los monopolios, la "cuestión Social" se internaliza en el orden económico – político al punto que

> […] no es sólo el expandido excedente que llega al ejército industrial de reserva que debe tener su manutención "socializada" , no es solamente la preservación de un padrón adquisitivo mínimo para las categorías apartadas del mundo de consumo que se pone como imperiosa , no son apenas los mecanismos que deben ser creados para que se dé la distribución, por el conjunto de la sociedad, de los gravámenes que aseguran los lucros monopolistas -es todo esto que, llegando al ámbito de las condiciones generales para la producción capitalista monopolista (…) articula el enlace ya referido de las funciones económicas y políticas del Estado burgués capturado por el capital monopolista, con la efectivización de esas funciones realizándose *al mismo tiempo* en que el Estado continua ocultando su esencia de clase (pág. 19).

Por cuanto

> […] es la política social del Estado burgués en el capitalismo monopolista (y, como se infiere de esta argumentación, solo es posible pensar en política social pública en la sociedad burguesa con el surgimiento del capitalismo monopolista), configurando su intervención continua, sistemática, estratégica sobre las secuelas de la "cuestión social", la que ofrece el mas canónico paradigma de esa indisociabilidad de funciones económicas y políticas que es propia del sistema estatal de la sociedad burguesa madura y consolidada (pág. 19-20).

Así entiende que, la funcionalidad de la política social del Estado burgués en el capitalismo monopolista, se expresa en los procesos referentes a la preservación y al control de la fuerza de trabajo ocupada mediante la reglamentación de las relaciones capitalistas/trabajadoras arrojada "al ejército industrial de reserva" a través de los sistemas de seguro social, los cuales ofrecen la imagen (mínima) de lo "social" del Estado, mediando ante situaciones conflictivas.

En esta línea argumentativa, la intervención estatal sobre la "cuestión social" se realiza fragmentándola y parcializándola, ya que tomar la "cuestión social" como problemática

configuradora de una totalidad procesual específica es remitirla concretamente a la relación capital / trabajo, lo que significa, preliminarmente, colocar en jaque el orden burgués (pág. 22).

> […] como intervención del Estado burgués en el capitalismo monopolista, la política social debe constituirse necesariamente en *políticas sociales*: las secuelas de la "cuestión social" son recortadas como problemáticas particulares (el desempleo, el hambre, la carencia habitacional, el accidente de trabajo, la falta de escuelas, la incapacidad física etc.) y así enfrentadas. La constatación de un sistema de nexos causales, cuando se impone a los intervinientes alcanza a lo sumo el estatuto de un cuadro de referencia centrado en la noción de *integración social*: se seleccionan variables cuya instrumentación es priorizado según los efectos multiplicadores que pueden tener en la perspectiva de promover la reducción de *disfuncionalidades*, todo ocurre como si estas fueran inevitables o como si se originaran de un "desvío" de la lógica social. Así, la "cuestión social" es atacada en sus refracciones, en sus secuelas aprehendidas como problemáticas cuya, naturaleza totalizante, si es asumida consecuentemente, impediría la intervención. De ahí surge la "categorización "de los problemas sociales y de sus vulnerabilizados, no sólo con la consecuente priorización de las acciones (con su apariencia casi siempre fundamentada como opción técnica), sino sobre todo con la atomización de las demandas y la competencia entre las categorías demandantes (pág. 22).

Considera, que en el proceso de profesionalización del Servicio Social se marca claramente cómo, gradualmente, los agentes comienzan a desempeñar una función específica en "proyectos de intervención cuya funcionalidad real y efectiva se imponen por una lógica y una estrategia objetiva que independen de su intencionalidad"; insertándose en "actividades interventivas cuya dinámica, organización, recursos y objetivos son determinados más allá de su control" (pág. 66), el agente profesional pasa a inscribirse en una relación de asalariamiento y la "significación social de su quehacer pasa a tener un nuevo sentido en la malla de la *reproducción* de las relaciones sociales (pág. 67).

> […] tal mercado no se estructura para el agente profesional mediante las transformaciones ocurridas en el interior de su referencial o en el marco de su práctica -más bien, estas transformaciones expresan exactamente la composición del mercado de trabajo; en el surgimiento profesional del Servicio Social no es éste el que se constituye para *crear* un cierto espacio en la red socio –ocupacional, sino que *es la existencia de este espacio lo que lleva a la constitución profesional* (…) no es la *continuidad* evolutiva de las protoformas al Servicio Social la que explica la profesionalización, sino la *ruptura* con ellas concretizada con el desplazamiento aludido, desplazamiento posible (no necesario) por la instauración, *independientemente de las protoformas* de un espacio determinado en la división social (y técnica) del trabajo (pág. 68).

Es, para el autor, en el orden societario comandado por el monopolio que se producen las condiciones histórico-sociales para que, en la división social (y técnica) del trabajo, se

constituya un espacio en que se puedan mover prácticas profesionales del Servicio Social; vale decir, la profesionalización no se relaciona concluyentemente con la "evolución de la ayuda", la "racionalización de la filantropía ", ni a la organización de la caridad", sino con la dinámica de la organización monopólica.

> […] el proceso por el cual, el orden monopolista instaura el espacio determinado que en la división social (y técnica) del trabajo a él perteneciente, propicia la profesionalización del Servicio Social, tiene su base en las modalidades a través de las cuales el Estado burgués se enfrenta con la "cuestión social", tipificadas en las políticas sociales. Éstas, además de sus medulares dimensiones políticas, se constituyen también como conjuntos de procedimientos técnico-operativos; requieren por lo tanto, agentes técnicos en dos planos: el de su formulación y el de su implementación. En este último, donde la naturaleza de la práctica técnica es esencialmente *ejecutiva*, se coloca la demanda de actores de los más variados órdenes entre los cuales están aquellos que se sitúan prioritariamente la fase terminal de la acción ejecutiva, el punto en que los diversos sectores poblacionales vulnerabilizados por las secuelas y refracciones de la "cuestión social" reciben la directa e inmediata respuesta articulada en las políticas sociales sectoriales. En este ámbito se sitúa el *mercado de trabajo* para el asistente social: *éste es investido como uno de los agentes ejecutores de las políticas sociales* (pág. 69).

Visto de este modo las actividades profesionales

> […] configuran un complejo heterogéneo de áreas de intervención, donde se entrecruzan y rebaten todas las múltiples dimensiones de las políticas sociales y en las cuales la acción profesional se mueve entre la *manipulación práctico-empírica de variables* que afectan inmediatamente los problemas sociales y la *articulación simbólica* que puede ser constelada en ella y a partir de ella. Realmente, la acción profesional se despliega en estos dos niveles, imbricados pero no necesariamente sincronizados. De una parte, la naturaleza interventiva que es propia del Servicio Social se revela en la escala en que la implementación de políticas sociales implica la alteración práctico-inmediata de situaciones determinadas; de otra, es componente de esta intervención una representación ideal que tanto orienta la acción alteradora cuanto la situación en cuestión (…) la intervención profesional reproduce, en su proceso, las dimensiones de la *respuesta integradora* pertinentes a la esencia de las políticas sociales (pág. 72).

A nuestra consideración, las argumentaciones hasta aquí presentadas constituyen condicionantes, determinantes y contradicciones que se encuentran con singular presencia en los procesos de intervención de los trabajadores sociales. A partir de la constitución como "profesionales asalariados", que mayoritariamente establecen relaciones contractuales con el Estado, la profesión tiene "el fundamento de su ejercicio hipotecado y legitimado al/ en el desempeño de aquellas funciones ejecutivas". Estas funciones ejecutivas son explicadas por el autor claramente cuando expresa que con ellas hace referencia

> […] a la implementación de políticas sociales sectoriales, para el enfrentamiento (a través de mediaciones institucional-organizativas) de problemas sociales, en una operación en la que se combinan dimensiones práctico-empíricas y simbólicas, determinadas por una perspectiva macroscópica que ultrapasa y subordina la intencionalidad de las agencias a las cuales se vinculan los actores (ídem,: pág. 77).

Todo ello, independientemente de la auto – representación que tengan los profesionales.

A lo largo del presente Capítulo se procuró dejar asentadas los fundamentos a los que adherimos y que a nuestro criterio favorecen el surgimiento del Trabajo Social como profesión. Las discusiones sobre este tema, se encuentran presentes en los procesos de intervención, cada vez que se describen y analizan las funciones en el espacio ocupacional concreto que nos ocupa en esta tesis: educación. En ellos se solicita al profesional la ejecución de políticas sociales segmentadas, atendiendo las manifestaciones de la "cuestión social", en tanto trabajadores asalariados con relaciones contractuales con el Estado y en el marco de un proceso de trabajo que como fue mencionado anteriormente, tienen "una dinámica, organización, recursos y objetivos que son determinados más allá de su control".

CAPÍTULO II

Sobre los procesos de intervención en Trabajo Social

Sinopsis

En el presente Capítulo, abordamos inicialmente el tema de los procesos de intervención y función profesional del Trabajo Social. Para ello, tomamos como referencia las *funciones de asistencia, gestión y educación* (Oliva, 2005) que deben ser entendidas de manera asociada a los procesos de intervención considerando las estructuras sociales y los diferentes momentos del contexto socio político y económico global, dado que atraviesan cualquier situación particular. Con esto queremos decir que, para el caso que nos ocupa, la vida cotidiana de las escuelas, está inserta en una trama conformada por variables sociales, políticas, culturales, económicas y geográficas y siempre habrá que interpretar los procesos de intervención que se llevan adelante, en el mencionado campo de actuación, dentro de ese contexto general.

Asimismo, no podemos dejar de considerar que la concurrencia simultánea y combinada de un conjunto de componentes: debates respecto de la continuidad o ruptura con prácticas previas, papel que ocupa la profesión en la dinámica de la organización monopólica, relación de asalariamiento, autonomía relativa (temas que presentamos en el Capítulo I), atraviesan los procesos de intervención.

Como parte del Capítulo presentamos las categorías desarrolladas por Matus (1980) de *genosituación* y *fenosituación,* las que convergen e inciden en la práctica profesional y que deben ser consideradas al definir las estrategias de intervención.

Entendemos que este tipo de análisis, permitiría distanciarse de procesos de intervención que sólo enfrenten las refracciones de la “cuestión social”, sus manifestaciones puntuales y superficiales, visibilizando origen y raíz de las distintas demandas que se plantean en las escuelas.

2.1 Revisando las implicancias de los "procesos de intervención"

Como mencionamos en la presentación, partimos por entender diferenciadamente los conceptos de "intervención" y "procesos de intervención". El primero hace referencia a una actuación "unidireccional" del profesional hacia los usuarios, en la cual se aplican técnicas o se ejecutan procedimientos sin contemplar las relaciones sociales en este orden social, ni las diversas situaciones concretas de la vida cotidiana. Desde esta idea se "segmenta, deshistoriza y aborda de manera superficial y fenoménica la realidad social, como si se manipularan cosas "rígidas" (Oliva, Pérez y Mallardi, 2011: pág. 14).

Por el contrario, cuando pensamos los procesos de intervención, consideramos que más que una "caja de herramientas" aislada de los procesos sociales deben problematizarse las estrategias de intervención, como concepto organizador central del propio proceso de intervención.

En esta línea argumentativa, dentro de los procesos de intervención, los distintos actores involucrados tienen visiones, posicionamientos, recursos, intereses particulares, por lo cual es necesario poder identificar y comprender esas particularidades y relaciones. En estos procesos, el profesional cuenta con la posibilidad de seleccionar alternativas que se inscriben y adquieren significado, dirección y materialidad, definiendo estrategias de intervención que superen la inmediaticidad, la superficialidad cotidiana y el espontaneismo (Oliva, Pérez y Mallardi, 2011: pág. 15-16).

Como también ya mencionáramos, lo precedente implica identificar los determinantes estructurales y sus expresiones diversas en la heterogeneidad de la vida cotidiana (Heller, 1977).

La vida cotidiana es la vida del hombre particular entero, es decir aquella que se desarrolla con la participación de todos los aspectos de su individualidad, articulando sentidos, capacidades intelectuales, sentimientos, ideologías, actividades entre otros aspectos. Está participación total y entera del ser particular en la vida cotidiana determina una de las características fundamentales en la relación entre el ser y el entorno.

De acuerdo con Netto (2012) "la vida cotidiana no equivale a la vida privada, sino a la vida ecuacionada a partir de la perspectiva estricta de la singularidad" (pág. 25).

Para el mencionado autor –tomando la óptica lukacsiana- la vida cotidiana es *insuprimible*. No hay sociedad sin cotidianeidad, no hay hombre sin vida cotidiana. Agregando que "en cuanto espacio-tiempo de constitución, producción y reproducción del ser social, la vida cotidiana es imposible de ser eliminada" (pág. 23), se torna una "yuxtaposición de objetos, sustancias e implementos" (pág.40).

En lo cotidiano se constituye así, un campo de mediaciones, que no obstante no le aparecen al sujeto de forma directa, sino que se le ocultan. Es preciso, por lo tanto, "superar el plano de la inmediaticidad (de la apariencia) en búsqueda de la esencia", lo que exige "construir intelectualmente mediaciones para reconstruir el propio movimiento del objeto" (Pontes, 2003).

Para Pontes,

> […] la captura por la razón de los sistemas de mediaciones (ocultos bajo los hechos sociales) permite, por medio de aproximaciones sucesivas, ir negándose a la facticidad/ inmediaticidad, y develar las fuerzas y procesos que determinan la génesis (el nacimiento) y el modo de ser (el funcionamiento) de los complejos y fenómenos que existen en una determinada sociedad. (Ídem: pág.33).

Lo precedentemente señalado constituye un elemento más a considerar por el profesional de trabajo social, quien se inserta en el contexto de las contradicciones de intereses entre clases y sectores sociales; situación que no debe convertirlo en "mediador" de conflictos. Más que intermediar conflictos, el trabajador social debe explicitar los intereses contradictorios que están presentes, para que los actores en juego, en función de determinadas correlaciones de fuerza, los enfrenten y/o resuelvan.

Los procesos de intervención profesional se desarrollan en el marco de las situaciones de la vida cotidiana de amplios segmentos de la población, donde la reconstrucción analítica que realiza el profesional de esos procesos sociales que interpelan el cotidiano de la población usuaria debe permitir una aproximación para identificar y comprender los determinantes y las mediaciones que le otorgan significado social e histórico a tales procesos (Gianna y Mallardi (2011), pág. 24).

2.2 Las funciones de *asistencia, gestión y educación* en los procesos de intervención

De acuerdo con Oliva y Gardey (2012)

> […] el Trabajo Social se inserta históricamente en la división social del trabajo como una profesión con actividades especializadas En tal sentido, los trabajadores sociales intervienen desempeñando funciones de *asistencia, gestión y educación*, variando según los regímenes políticos, las coyunturas institucionales , las etapas que atraviesa la clase trabajadora ,la disponibilidad de recursos, las condiciones del trabajo profesional , entre otras (pág. 141).

En un escrito previo, Oliva afirma que "las modalidades de intervención en Trabajo Social son los modos de realizar las *funciones ejecutivas* de *asistencia, gestión* y *educación*, estando determinadas por condiciones macro sociales y por condiciones particulares y los recursos de la intervención en un momento determinado (2007; pág. 9). Estas funciones fueron planteadas inicialmente por un grupo de docentes y estudiantes trotskistas de la Universidad Autónoma de San Andrés de La Paz (Bolivia)

Agregando que

> […] la *asistencia* está determinada centralmente por las prestaciones, en base a las que se define el suministro de recursos. La función de *gestión* involucra la consecución y administración de recursos, planteando diferentes formas de organización, de obtención y registro de la información, de planificación y evaluación. En cuanto a la función de *educación*, se incluye la transmisión de información, la enseñanza así como también la acción de dirigir, considerando que la educación es un hecho político (pág. 8).

Retomando los planteos de Oliva y Gardey, "los procesos de intervención contienen modos de llevar a cabo la *asistencia profesional* que se revela en *la atención de las demandas* y *el otorgamiento de prestaciones*" (2012; pág. 141).

Al referirse a la *atención de la demanda*, la vinculan con aquellas actividades del profesional de trabajo social en relación directa con los usuarios de los servicios sociales. Cuando se refieren al término "usuario", aluden "a un sujeto que tiene derecho de acceder a bienes y servicios con financiamiento público, para cubrir necesidades", consecuencias del mismo sistema.

El "derecho" que se menciona, se presenta en concreto en las instituciones bajo la modalidad de *prestaciones* que dependen históricamente de aquello que ha sido conquistado, respondiendo a la dinámica de la lucha de clases (2012; pág.142).

Esta asistencia profesional, requiere de formación teórica y actualización permanente; se trata de una actividad realizada por personal competente, quien acredita su formación (en referencia a la Licenciatura en Trabajo Social o Servicio Social). Esta función de asistencia -que cumple un profesional del Trabajo Social- se inserta en una institución y en esa inserción, existen determinaciones y mediaciones; por cuanto "el profesional debe tener presente que en todo proceso de intervención debe considerar las estructuras sociales y los distintos momentos del contexto socio-político y económico global dado que atraviesan cualquier situación particular" (2012; pág.143).

Particularizando en este sentido, se reitera que la vida cotidiana de las escuelas, está inserta en una trama conformada por variables sociales, políticas, culturales, económicas y geográficas. Debido a esto, por más generales y amplias que pueden ser estas orientaciones, siempre habrá que interpretar las demandas que se le presentan a la profesión y los procesos de intervención dentro de un contexto socio-histórico particular[9].

Como también expresáramos anteriormente, los procesos de intervención se desarrollan en el marco de situaciones de la vida cotidiana, donde el profesional realiza el esfuerzo analítico de reconstruir esas situaciones en tanto expresiones de la "cuestión social". En ellos, convergen las distintas visiones y posicionamientos.

En estos procesos la idea de "prestaciones sociales" devienen de la necesidad de un "funcionamiento institucional fragmentario que intenta demarcar el tipo de respuestas y los sectores de población que pueden ser usuarios" desde un criterio de homogenización y fragmentación de las necesidades; existiendo "una dinámica en la relación entre las demandas presentadas y la disponibilidad de recursos para otorgar como prestaciones" (Oliva y Gardey; 2012: pág. 145) que requiere una actividad permanente de búsqueda de información[10].

La demanda, también depende de la comprensión del usuario sobre su propia vida cotidiana. En este sentido, en la atención de la demanda, el profesional tiene que realizar una

[9] El análisis de la fenosituación y la genosituación (Mallardi, 2012) es indispensable en todo proceso de intervención.
[10] Las autoras señalan que para los usuarios la disponibilidad o no de las prestaciones suele ser una información que no es fácilmente accesible, dado que, generalmente, no existen mecanismos de difusión institucionalizados que lo mantengan permanentemente en conocimiento de las modificaciones que se producen.

reconstrucción de las manifestaciones de la "cuestión social", apuntando a realizar una devolución que les permita a los usuarios superar los límites que le impone su vida cotidiana en la comprensión global de sus necesidades y demandas (ídem,: pág. 148).

La actividad de otorgar prestaciones está determinada por procedimientos institucionales, funciones asignadas al personal, características de las prestaciones, disponibilidad de recursos, entre otras, independientemente que utilice las prestaciones de las que dispone en la institución o aquellas que haya gestionado en otros organismos.

> […] las prestaciones que se otorgan modifican condiciones materiales de existencia y en tal sentido, se producen *reacciones* sobre la vida cotidiana de los usuarios, cuyo análisis puede estar direccionado desde la función educativa en sentido emancipatorio. Así, el otorgamiento de las prestaciones entendidas como parte de reivindicaciones conquistadas, debe estar acompañada de un tipo de vínculo de horizontalidad, de un lenguaje accesible y de una búsqueda de mecanismos que posibiliten la elección de las prestaciones por parte de los usuarios (ídem,: pág.150).

Las instituciones definen una política y/o una práctica de asistencia que abarca tanto aspectos objetivos como subjetivos. Según Spozati (1995) no siempre se lleva a cabo una política de asistencia social sino que frecuentemente encontramos prácticas instaladas como modos de intervención; explicando que la repetición de prácticas no necesariamente las convierte en una política en tal sentido, es preciso diferenciar entre la política establecida y las prácticas usuales.

La insuficiencia de espacios de atención adecuados y/ o personal repercute directamente en la intervención debiendo ser reclamados por el colectivo profesional para desempeñar sus funciones.

La asistencia no está referida solamente a prestaciones, sino a los recursos del profesional, para ampliar el acceso a las prestaciones, esto supone que el profesional no sólo tenga un conocimiento de las características y variedad de prestaciones existentes en su espacio ocupacional específico sino la realización de diversas gestiones en otras dependencias o instituciones.

En igual sentido el bagaje teórico metodológico resulta un recurso esencial para que el profesional pueda ejercer su trabajo, puesto "que contribuyen a iluminar la lectura de la realidad e imprimir rumbos a la acción al mismo tiempo que la modifican" (Iamamoto, 2003: pág. 62-63).

En otro escrito de Oliva (2003), la mencionada autora distingue entre recursos asequibles o inasequibles, para categorizarlos en función de su alcance o no en la intervención profesional. Puesto que todo lo que desarrolla una sociedad, es usado por ésta, o se consume puede ser considerado recurso, sin embargo, "no todo está al alcance de ser utilizado en la intervención, por eso es preciso distinguirlos" (pág. 38).

Aclarando que:

> […] los recursos son asequibles cuando están disponibles o se pueden obtener para la intervención, siempre teniendo en cuenta ciertas condiciones, y en un momento determinado. Decimos que los recursos son inasequibles, cuando aún teniendo existencia real, no están disponibles o en condición de ser conseguidos, ya sea por las determinaciones generales dentro de un orden social, o por determinaciones particulares de la práctica profesional. La noción de recursos inasequibles nos sirve para definir, en términos de intervención, aquello de lo que no podemos disponer para un fin especifico y en un momento determinado (pág. 38).

También considera

> […] que no existe un muro infranqueable entre recursos asequibles e inasequibles, pero recordemos que dentro de este orden social, organizado en clases, no es una cuestión de voluntad. Los límites nunca son infranqueables porque dependen principalmente del interjuego político-económico, donde existe todo un movimiento para convertir esos recursos inasequibles en asequibles para determinados sectores (pág. 38).

Someramente podría decirse que entre los recursos pueden encontrarse las *prestaciones* (de las que ya hemos hablado), cuyos criterios de focalización a veces torna dificultosa su visualización como un derecho dentro de la injusta forma de distribución de la riqueza; aquellos recursos vinculados al *funcionamiento,* y que son el soporte para el desarrollo de las actividades (por ejemplo espacios físicos, muebles, archivos, equipamientos, papel, lapicera, etc.); los recursos *escritos*, tales como fuentes informativas (artículos, ponencias, folletos, cartillas, etc.) y la producción teórica; los recursos *visuales* (ampliamente utilizados para motivar, trasmitir información, reflexionar desde la imagen); el *tiempo* (recurso que también tiene que ser considerado de acuerdo a su condición de asequible o inasequible en la intervención profesional); los *vínculos* (dándole un sentido a la tradicional forma de considerarlos como recursos humanos, ya sea se trate de otros profesionales, administrativos, usuarios, etc.) y los recursos *profesionales,* en tanto bagaje de conocimientos y habilidades con

las que cuenta un profesional en un momento histórico determinado, donde entran en juego elementos objetivos y subjetivos.

2.3 Componentes estructurales y fenoménicos en los procesos de intervención

De acuerdo a Matus (1980), en toda *situación* se puede identificar un componente estructural, *genosituación* y, en relación dialéctica, un contorno fenoménico que envuelve la estructura, *fenosituación.*

En el caso de la última, al envolver o cubrir la estructura, "muestra lo diverso, lo especifico, lo particular, tratándose de la apariencia, la realidad visible, inestructurada, inentendible" (Mallardi, 2012, pág. 23), que sólo puede ser entendida en la medida que se relaciona con la *genosituación* y las leyes que la caracterizan.

El hecho que la *fenosituación* envuelva a la *genosituación*, hace que su percepción dependa del actor que, al intentar definir la realidad, la convierte en situación. Con ello queremos decir que por ejemplo en las escuelas el Orientador Social (uno de los actores intervinientes en los contextos educativos que pretendemos analizar) puede canalizar recursos en un proyecto determinado (por ejemplo la gestión de una prestación para una situación sanitaria), contribuyendo a reproducir o transformar una situación de vulnerabilidad.

Las distintas manifestaciones de la "cuestión social" que suelen presentarse en la cotidianeidad de las escuelas, nos interpelan a la realización de explicaciones situacionales que posibiliten la visibilización de las relaciones causales, mediante la identificación de los distintos aspectos objetivos y subjetivos intervinientes. En este contexto, realizar una *comprensión activa* (Batjin, 1997) de los aspectos subjetivos de la realidad implica reconocer la situación como parte de totalidades más amplias y ligadas al proceso de reproducción social.

Uno de los elementos que caracterizan los procesos de intervención en Trabajo Social, está caracterizada por los elementos presentes en el ámbito institucional[11], donde es necesario superar la relación "espacio profesional-ámbito institucional", para avanzar en la comprensión de las tendencias societales que otorgan significado social e histórico a la profesión, donde los

[11] Gianna y Mallardi (2011) agrupan estos elementos dentro de la *dimensión socio-institucional*.

elementos fundamentales que tensionan la práctica están dados por la particularidad que adquiere la "cuestión social"[12] y las modalidades de intervención.

En los procesos de intervención convergen distintos elementos que pueden identificarse: el marco jurídico normativo existente en relación con las manifestaciones de la "cuestión social" que se atienden; las finalidades u objetivos de la política social o institucional; los recursos provistos por el servicio social, y los criterios para realizar la determinación social y definición de la población usuaria (pág. 25-26).

> […] con respecto al marco jurídico normativo se plantea que, considerando las distintas manifestaciones de la "cuestión social" han sido incorporadas a la agenda pública y, en algunos casos, han requerido la institucionalización de instrumentos jurídicos, este marco se torna como discurso fundante obligatorio en los servicios sociales implementados por instancias estatales (pág. 26).

A su vez, resulta central también la definición de las finalidades o los objetivos de la política social o institucional en donde se desarrolla la práctica profesional. Allí entran en juego también los recursos que se proveen en el marco de la intervención (tema desarrollado en páginas anteriores de este Capítulo).

Un último elemento de la institución son aquellos aspectos que hacen a la delimitación social y criterios de selectividad o cobertura, donde el acceso de una persona o familia se dan en función por ejemplo de criterios económicos, o nivel educativo, o sexo, o edad, víctima de algún tipo de violencia, etc., en consonancia con la fragmentación o segmentación de la "cuestión social". El profesional desarrolla sus intervenciones en el marco de la vida cotidiana de los sujetos, pero con "el mandato de abordar sólo aquellas cuestiones que la institución reconoce como legítimas y susceptibles de intervención (pág. 25).

Otra de los elementos que pueden identificarse en los procesos de intervención, hace referencia a "la capacidad objetiva y concreta de interpelación o incidencia de los distintos

[12] La "cuestión social" es entendida como el "conjunto de problemas económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos que delimitan la emergencia de la clase obrera como sujeto socio-político en el marco de la sociedad burguesa" (Netto, 2003, pág. 154).

sectores de la clase trabajadora a las instancias hegemónicas que intervienen sobre la "cuestión social"[13] (pág. 27).

> […] en términos generales (…) remite a la consideración de la participación de la población que *legitima socialmente* a la profesión, mientras que los elementos anteriormente mencionados refieren a la *legitimidad funcional* de la profesión en estrecha relación con las políticas sociales (Montaño, 1997 citado por Gianna y Mallardi, 2011, pág. 27).

En la práctica profesional esto se materializa en el posicionamiento de la persona cuando se presenta frente al trabajador social y vincula acciones individuales con acciones colectivas, puesto que no existe política social aislada de los reclamos y posicionamientos populares; e en igual sentido, no existe intervención profesional posible desvinculada de esos reclamos.

Esto a su vez, alude concretamente al aspecto subjetivo que supone la posición del sujeto frente a causas y responsabilidades de la situación vivida, articulando explicaciones y valoraciones que cada sujeto construye en torno a su vida cotidiana. Aquí se juegan cuestiones como la individualización o no de los procesos sociales, tendencias a la psicologización de las expresiones de la "cuestión social", familiarización, maternalización, por mencionar algunas.

Por último, la presencia de aspectos vinculados a la opción ético-política[14] permite incorporar en la intervención profesional la "mediación entre lo singular y lo humano-genérico a partir de los valores éticos que sustentan las acciones profesionales", y remite a la pregunta entre los medios y los fines en la intervención profesional. Es en este proceso de conocimiento en torno a las determinaciones presentes referidas al medio y a la finalidad que puede desarrollarse la autonomía y la libertad.

> Mediante el reconocimiento de esta dimensión puede romperse con aquellas visiones asépticas presentes en la profesión que señalan que en la intervención profesional no se hallan presentes intereses, valores y proyectos y, al mismo tiempo, reconoce en la unidad de la ética y la política la posibilidad de ampliar la intervención profesional del trabajador social, dándole un nuevo significado y contenido a la misma (pág. 29).

[13] Los mencionados autores agrupan a estos elementos dentro de la *dimensión subdeterminante popular*.
[14] Aspecto conocido como *dimensión ético-política*, para Gianna y Mallardi (2011).

Los contenidos desarrollados en el presente Capítulo, a través de las funciones de la intervención profesional y los componentes geno y fenosituacionales, permiten direccionar y orientar los procesos de trabajo.

Reconocer esta compleja trama permite construir estrategias de intervención que apunten al corto, mediano y largo plazo, recordando que las mismas no son producto "únicamente del posicionamiento del trabajador social, ni por la dirección política de la institución, ni por los usuarios, sino por una compleja y dinámica relación que está determinada por diversos recursos, mediados por una articulación que se condensa en el arsenal operativo en un momento histórico determinado" (Oliva, 2007, pág. 15).

Consideramos que sólo la problematización de las situaciones sociales que atraviesan a las personas, las posiciones asumidas en torno a éstas, posibilita procesos de intervención viables, en tanto recuperan la dimensión política en estrecha relación con las condiciones de vida de los sujetos.

CAPÍTULO III

La intervención profesional en contextos educativos

Sinopsis

El presente capítulo expone algunos antecedentes de la intervención profesional en contextos educativos. La escuela, prototipo extra-familiar de institución educativa, es una organización compleja con roles y funciones diferenciados e interdependientes, cuya identidad está conformada centralmente por la misión específica de distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria para la participación ciudadana y formar a las personas en los valores y principios éticos y desarrollar sus habilidades y destrezas para lograr un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida social, en el mundo del trabajo, la vida familiar, la cultura, la participación política y la vida de la comunidad.

Para aproximarnos a un mejor entendimiento de esta lógica, nos valdremos de escritos de Graciela Roza (2006) sobre los principales antecedentes de la intervención en contextos educativos, la organización de los Equipos de orientación Escolar y niveles de actuación (espacio específico de actuación de los trabajadores sociales que se desempeñan como Orientadores Sociales y que analizamos en este estudio). Nos pareció oportuno incluir también algunas consideraciones que hacen al proceso de sindicalización de los docentes, como categoría en la que los trabajadores pueden analizar las condiciones laborales. Cerramos este Capítulo con algunos de los debates que actualmente se están realizando y que muestran algunas contradicciones en las que se mueve el profesional de Trabajo Social en el ámbito educativo, en referencia a las tensiones que se presentan entre el Estatuto Docente y la Ley de Ejercicio Profesional.

Con todo esto, pretendemos mostrar algunas de las particularidades del ámbito educativo como otro de los elementos centrales para poder realizar el análisis de las prácticas que tienen lugar en el espacio escolar y de aquellas vinculadas al ejercicio profesional.

3.1 Antecedentes de la intervención profesional en contextos educativos

De acuerdo a Roza (2006), la ley 1420 de 1884 que legislaba sobre la ciudad de Buenos Aires y Territorios Nacionales influyó para pensar los antecedentes de una educación obligatoria, laica y gratuita para toda la Nación. En el imaginario, esta ley, dirigida a la educación elemental, se constituyó por un siglo, en bandera del Sistema Educativo Nacional.

La atención en la Provincia de Buenos Aires impulsó, en forma experimental en 1948, la creación de un instituto de Orientación Profesional. El 6 de Agosto de 1949, bajo el decreto 16.736, se crea en la provincia de Buenos Aires la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional.

Desde sus inicios, la misión de Dirección fue trabajar en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires con el propósito de acompañar a los alumnos y sus familias desde la tarea de orientación vocacional. A poco de crearse se complejiza su objeto de trabajo, dado que comienza a intervenir ante situaciones de dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar.

La impronta de la actuación profesional de los actualmente conocidos como "Orientadores Sociales" (rol en la que se desempeñan[15] trabajadores sociales) en las escuelas fue modificándose a lo largo del tiempo. Según Roza, en la década del 50, la tarea estaba centrada en que "profesionales calificados", realicen diagnósticos mediante la aplicación de distintos tipos de test, sin considerar como una variable en el aprendizaje "lo social", en el marco de un discurso positivista se ponía el acento en lo patológico, aquello que se presentaba como diferente en los alumnos. En 1953 se crean Departamentos de Acción Social y de Asesoría Médica; ingresan los asistentes sociales y asistentes educacionales; se crea la Sección de Clínica de la Conducta y se re- estructura la Bolsa de Trabajo como parte del Departamento de Orientación Vocacional.

En 1956, bajo la Resolución Ministerial 4543, la Dirección pasa a denominarse Dirección de la Psicología y Asistencia Social Escolar. En la década 60, se crean la Asesoría Medica Psicopedagógica y dos servicios: Centros de Orientación de la Conducta y Centros de Orientación Fonoaudiológico. En 1963 se crea la primera guardería infantil en Lomas de Zamora. Posteriormente se amplía esta propuesta a distintos distritos de la Provincia, pasando a ser conocidos con la denominación de "Centros Asistenciales".

[15] Este rol no es exclusivo para los trabajadores sociales, puesto que la ley habilita a que pueda el cargo de Orientador Social pueda ser ocupado por otras profesiones.

A partir del 3 de Noviembre de 1967, por Resolución N° 9604, se autoriza la actual denominación de "Centros Educativos Complementarios" (CEC).

Entre 1968 y 1972 los principales objetivos de la Dirección giran en torno a generar acciones para erradicar el analfabetismo y la repitencia escolar. Entre 1973 y 1977 los objetivos se centran en "realizar estudios diagnósticos, brindar orientación, asistencia y re-educación a los educandos desde el punto de vista somato/ psico/social y atender a los niños que presentan dificultades en el habla y trastornos de la conducta"[16].

En la década del 80 prevaleció un enfoque centrado en lo Preventivo-Asistencial y en los 90 se suscitan cambios en algunas denominaciones "Asistente" por "Orientador "y "Equipos Psico- Pedagógico- Sociales" a "Equipos de Orientación Escolar". Este cambio obedece a la modificación de enfoques, fines y objetivos, lo que constituye un cambio de paradigma que comienza a sustituir el "carácter asistencial" priorizando la "función orientadora" de los Equipos.

A partir de 1994 con la sanción de la Ley Provincial de Educación N° 11.612, los objetivos se definen en torno a "participar en el diagnostico, prevenir y asistir desde lo psicopedagógico social las dificultades y/o situaciones que afectan el aprendizaje y adaptación escolar, además de fortalecer y crear vínculos intra, inter y extra institucionales" (pág. 5).

En la primera década del 2000, con nuevos escenarios sociales y desde un abordaje del paradigma de la complejidad, se crean los primeros Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), los cuales se multiplicaron en el transcurso de los años. En 2002 se conforma el primer Equipo Distrito de Infancia y Adolescencia (EDIA), en 2005 el primer Centro de Orientación (COF) y en 2006 el primer Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI).

A partir de la ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (N° 13298/05) y la ley Provincial de Educación (N° 13688/07), se inicio un proceso de revisión, continuidad y profundización de este nuevo paradigma sentado las bases para el posicionamiento y la construcción de las normativas por parte de la Dirección, que "permitan marcar las intervenciones pensando a las / los alumnas/os como sujetos plenos de derechos".

[16] Dirección de Psicología y ASE 1949-1999 -"50 años trabajando para la niñez Bonaerense".

En 2007, se modifica la denominación de la Modalidad a dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dando continuidad al cambio de paradigma iniciado. En esta línea se avanza hacia el abordaje de la realidad educativa-comunitaria desde la complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad. Este cambio de denominación queda plasmado en la ley Provincial de Educación (Cap. XII, art 43), donde se enmarcan los objetivos y funciones de la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, haciendo especial mención al carácter transversal de la Modalidad respecto de los Niveles educativos y de las demás Modalidades Educativas.

En 2010 se crean los Equipos Distritales de Inclusión (EDI), en el marco de la implementación de la política social conocida como "Asignación Universal por Hijo (AUPH)", basándose en el potencial afianzamiento de un trabajo desde una perspectiva de derechos y se profundizan en varios ejes.

3.2 Particularizando en los Equipos de Orientación Escolar

Los Equipos de Orientación Escolar están conformados por profesionales de diversas disciplinas, implica la articulación e interdisciplinariedad de sus integrantes para el logro de una meta común, en relación de igualdad y complementariedad.

Se requiere de la construcción de un Equipo que ponga en juego sus saberes de forma cooperante, estableciendo un diálogo que pueda producir en la interacción una cantidad de procesos propositivos que operen problematizando los objetos de intervención, tomando decisiones conjuntas, que incluya la riqueza que cada disciplina puede aportar. Es responsabilidad del EOE reorganizar la tarea integrando a otros actores institucionales, familiares, miembros de la comunidad u otros profesionales que resulten de interés para la propuesta de intervención. En este sentido, la actuación del EOE en las instituciones tiene que ser coherente con los aspectos identificados como relevantes en los diagnósticos y proyectos educativos institucionales y comunitarios.

Dentro del EOE, el Orientador Social (lugar de inserción ocupacional de trabajadores sociales) tiene un campo disciplinar propio. En su formación se encuentran los elementos necesarios para problematizar aquellas situaciones, organizando la especificidad de

conocimientos que requiere la lectura de lo educativo. Una parte de las expectativas que su rol pueda despertar es subjetiva y opera fuertemente en las instituciones, por lo que es necesaria la explicitación de las funciones que han sido asignadas en ese marco, para lo cual entre otras cosas establece las vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad.

A partir de la Disposición de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, conocida con el N° 76/08[17], los lineamientos de la política educativa parten de la caracterización de la educación como "bien social puesta al servicio de todos los bonaerenses en igualdad de oportunidades, con equidad y calidad".

Por su parte, la ley de Educación Provincial N° 13.688 refiere en el Art. 43, que la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social adquiere en sus intervenciones carácter de transversalidad con referencia a las Direcciones de Nivel y otras Modalidades del Sistema Educativo Provincial. La Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social propone "un abordaje especializado, fortalecedor de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje promoviendo la defensa de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, dentro y fuera del espacio escolar" (Comunicación N° 01/16).

La Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social tienen a su cargo los Equipos de Orientación Escolar, cumpliendo funciones en establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial.

También dependen de esta Modalidad, los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), que actualmente son los Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), los Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPI) y los Centros de Orientación Familiar (COF).

Los mencionados Equipos de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinarios son supervisados por los inspectores de Área dependientes de esta Dirección de Modalidad.

[17] Disposición 76/08; "Rol del Equipo de orientación Escolar" Subsecretaria de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; 2008.

Los EOE, dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se desempeñan en los Distritos de todas las regiones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, dentro de las instituciones Educativas en todos los niveles (Inicial, Primario, Secundario, Técnico y Formación Profesional y Agraria) y Modalidades (desarrollando su tarea en los servicios educativos propios de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, los Centros Educativos Complementarios, y en la Modalidad de Educación de Adultos). Conforman los Equipos de Orientación Escolar los siguientes cargos docentes: Orientador Educacional (OE), Orientador Social (OS), Maestro Recuperador (MR)/ Orientador del Aprendizaje (OA), Fonoaudiólogo (FO), Medico (DO).

De acuerdo a fuentes escritas oficiales[18] se cuentan con 5044 EOE en toda la Provincia de Buenos Aires, conformados por un total de 11.200 cargos docentes.

3.3 Caracterización de los principales objetivos educativos de acuerdo al nivel[19]

La Dirección Provincial de Educación inicial garantiza de manera gradual la inclusión de los niños menores de 6 años en las instituciones de Educación Inicial a fin de cumplir con la universalización de la educación de los menores de 4 años y la obligatoriedad para los niños de 4 a 5 años. Actualmente el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la nueva Ley de Educación Provincial 13.688 aprobado el 27 de junio del 2007. La misma en consonancia con la ley Nacional de Educación 26.206, establece que el nivel inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años, asimismo se disponen las condiciones para universalizar el nivel inicial, en el sentido de entender la universalización como la obligación por parte del Estado de garantizar su provisión. Esta norma lleva implícito el compromiso del Estado de garantizar el crecimiento del nivel, la universalidad de sus alcances y su integridad como institución.

A su vez, promueve el proceso de formación de los niños como sujetos activos, participes de una cultura y ciudadanos de derechos entre los cuales, nos compete, la adquisición de los

[18] www.abc.gov.ar
[19] En este apartado, se describen los niveles que integran la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

conocimientos socialmente significativos según lo establecido en el Diseño Curricular en vigencia.

La Dirección tiene por función "propiciar la creación de nuevos servicios educativos que den cumplimiento a lo establecido en la ley de Educación de la Provincia Buenos Aires N° 13.688". Con ello, se gestionan las acciones necesarias que permiten el mejoramiento de las practicas de enseñanza con el objetivo de ofrecer a los niños oportunidades que amplíen y profundicen sus conocimientos. La coordinación de acciones con otras Direcciones y Modalidades tiene el objetivo de asegurar los proyectos formativos de los niños.

Según el Comunicado 01/16[20], cada EOE además de lo expuesto precedentemente, adecuará sus intervenciones, atento al nivel en que se encuentra desempeñando sus tareas.

a) Nivel Inicial

Los EOE asignados a este Nivel promoverán la inclusión de todos los niños a partir de los 4 años en el marco de la educación obligatoria y de 2 o 3 años según las secciones con las que cuente la institución, ponderando su trabajo sobre la educación integral, la complementariedad entre las culturas institucionales y las culturas de crianza. Vale decir, la comunicación y acuerdos de cooperación entre las familias e institución educativa facilitan y promueven el pasaje del mundo familiar a la vida institucional en el marco del respeto por las culturas de crianza, la apertura al diálogo y el consenso. De esta manera, se incentivará la necesaria comunicación entre la escuela y las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje en donde se incluyan también los contenidos de la Educación Sexual Integral y la promoción de la convivencia áulica e institucional. En línea con lo expuesto, el EOE definirá acciones tendientes a la promoción de los aprendizajes necesarios para el desarrollo de las competencias comunicacionales a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales. Asimismo, consolidará la articulación con el Nivel Primario, en el marco de la Unidad Pedagógica, con aquellos alumnos de la tercera sección que ingresarán al Nivel, como así también con el CEC, en vinculación con la complementariedad de aprendizajes y la extensión de la jornada escolar.

[20] Disposición 01/2016; "Pautas Organizativas" Subsecretaria de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; 2016.

b) Nivel Primario

El EOE destinado a este nivel definirá la planificación de sus tareas en el Proyecto Integrado de Intervención (PII) y los sub proyectos, poniendo centralidad en el desarrollo de propuestas áulicas con el docente de educación primaria (EP), teniendo en cuenta los lineamientos curriculares incluyendo los contenidos de la Educación Sexual Integral. Además priorizará, en forma conjunta con toda la institución, un trabajo destinado al abordaje de la Unidad Pedagógica. Asimismo realizará el relevamiento y el análisis de los datos cuantitativos acerca de la sobre edad escolar y repitencia, para el diseño y/o Dirección General de Cultura y Educación Dirección General de Cultura y Educación Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y ajuste del Proyecto de sobre edad escolar en el marco del Proyecto Institucional, para pensar propuestas de enseñanza específicas para las aulas. El EOE propiciará la articulación pedagógica con el Nivel Secundario y las organizaciones comunitarias con el fin de favorecer y abordar el proceso de la Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT), con los alumnos de los últimos años de la Educación Primaria (EP), y la complementariedad de aprendizajes en el nivel y la extensión de la jornada escolar de los alumnos con el CEC.

c) Nivel Secundario

A partir de la obligatoriedad del nivel secundario, la aprobación e implementación del Régimen Académico (Resolución 587/11 y su rectificatoria 1480/11) establece los procesos que las instituciones educativas del nivel despliegan, en vista al cumplimiento de las metas de obligatoriedad, inclusión, permanencia y egreso con calidad de aprendizajes.

El EOE destinado a este Nivel definirá la planificación de sus tareas poniendo centralidad en las trayectorias escolares de los alumnos, incluida las de aquellos que forman o formarán parte del Proyecto de la experiencia educativa de las Salas Maternales. Una de las cuestiones que han de priorizar es la definición y concreción del proceso de articulación con el nivel primario a fin de garantizar el ingreso a la escuela secundaria, elaborando un dispositivo de bienvenida y acompañamiento a los alumnos de primer año y a sus familias. El mismo pretende propiciar el conocimiento respecto de las características, peculiaridades y lógica del funcionamiento de la institución para favorecer la construcción del rol de alumno secundario, su permanencia con

aprendizaje y egreso. Asimismo, realizará un relevamiento y análisis de los datos cualitativos/cuantitativos de indicadores de ausentismo, sobre edad escolar y repitencia, el que actualizará con las notas surgidas de los informes de calificación trimestral, con miras al diseño y/o ajuste del PII, en corresponsabilidad con toda la institución. Además, intervendrá según lo pautado en la Comunicación Conjunta 1/13 (2013) referida a comisiones de evaluación y orientación. Completando su accionar con el resto de los actores institucionales, impulsará la participación de los alumnos en prácticas democráticas cotidianas que redunden en la promoción de la convivencia áulica e institucional; el desarrollo de propuestas en el marco de los contenidos de la Educación Sexual Integral, el proceso para la Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT) y la articulación pedagógica con el Nivel Superior y/o Universitario y con las organizaciones de la Comunidad.

d) Técnico y Formación Profesional y Agraria

De acuerdo a la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional se trabaja día a día en llevar adelante aquellas acciones que tienden a poner en práctica su principal finalidad : alcanzar el logro de los objetivos propios de las políticas educativas de Educación Técnico Profesional.

Para lo cual, se procura una mayor cobertura de las necesidades de los alumnos brindarles una educación de calidad que los prepare y capacite para enfrentar los desafíos laborales/ educacionales actuales.

En pos de su objetivo de lograr una mayor calidad educativa en el ámbito técnico profesional la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional cuenta con cuatro Direcciones de Orientación Especifica : la Dirección de Educación Técnica , la Dirección de Formación Profesional , la Dirección de Educación Agraria y la Dirección de Promoción y Desarrollo.

3.3 Algunos apuntes para pensar los procesos de sindicalización y colegiación en la provincia de Buenos Aires

El cargo de Orientador Social es un cargo docente; debido a esto se presenta un entrecruzamiento entre la sindicalización en agrupamientos docentes y la colegiación profesional.

Esto no es exclusivo del campo de educación, en Argentina no existe por ejemplo un sindicato de trabajadores sociales, sino que según los campos de actuación se organiza la posibilidad de sindicalización: salud, justicia, educación, municipalidad, etc. En función del tema de la presente tesis, nos resulta importante recuperar algunas cuestiones de la sindicalización docente, atento que es allí donde se suman los orientadores sociales cuando se sindicalizan.

Según Perazza y Legarralde (2008) la sindicalización del Magisterio en la Argentina se produjo en las décadas de 1940 y 1950, durante el gobierno de Juan D. Perón.

De acuerdo al escrito mencionado en párrafo anterior, durante ese período se llevó a cabo una política persistente de creación y fortalecimiento de sindicatos nacionales, que adquieron peso en la toma de decisiones y fueron reconocidos como interlocutores del Estado en áreas clave. En este contexto, en 1953, se produjo la creación de la unión de Docentes Argentinos (UDA), un sindicato docente nacional, fuertemente identificado con el peronismo en esta etapa, pero que no logro aglutinar de manera consistente a la totalidad del Magisterio[21].

Entre 1955 y 1973 se produjo la creación de distintos sindicatos docentes a nivel de las provincias y se llevaron a cabo algunos intentos de organización, federaciones u otro tipo de organizaciones de segundo grado[22]; tras varios intentos de unificación de las organizaciones sindicales provinciales y regionales, buscando lograr una representación sindical sectorial unificada, en 1973 se produjo la creación de la confederación de trabajadores de la Educación de la Republica Argentina (CTERA).

La CGT había cobrado protagonismo como actor político durante el peronismo, y más tarde se había convertido en la base social de este movimiento[23]. Desde esta posición, además,

[21] Desde la consolidación del sistema educativo a comienzos del S.XX, los docentes se identificaban como parte de los sectores medios. Estos sectores, por su parte, se enfrentaron con el peronismo. Posiblemente, este haya sido uno de los obstáculos para que un sindicato docente nacional, promovido por el Estado, no haya concitar adhesiones generalizadas en el magisterio Vázquez (2005).

[22] Las organizaciones sindicales pueden ser de primer, segundo o tercer grado. Las organizaciones de primer grado son aquellas que afilian a trabajadores individuales. Las organizaciones de segundo grado agrupan a sindicatos a primer grado en federaciones. Las organizaciones de tercer grado federaciones en confederaciones, por lo general de nivel nacional.

[23] De acuerdo con Cavarozzi (2006), una de las razones por las cuales cobro un peso significativo el sindicalismo peronista como actor político en la década de 1960 residió en que el peronismo, como fuerza política, estaba proscrito. Esto hizo que de manera informal, el peronismo se manifestara políticamente mediante los condicionamientos que los grandes sindicatos podían imponer a los gobiernos.

este sindicalismo había sido escenario de fuertes tensiones entre un amplio sector sindical que adhería a la figura de Perón y otro más proclive a participar en negociaciones y diálogos con los gobiernos en curso.

Durante la década de 1980, con la vuelta de la democracia, la CTERA cobra cada vez mayor relevancia como actor de la política educativa, convirtiéndose en un interlocutor reconocido por el Estado Nacional en las negociaciones salariales y las demandas por condiciones de trabajo.

Durante la década de 1990, la CTERA se posiciono políticamente como un sindicato fuertemente opositor y desarrollo un discurso público antagónico a las reformas estructurales que se llevaron a cabo con el sistema educativo, ampliamente reconocidas y que no cabe desarrollarlas aquí.

En 1992 se transfieren las escuelas secundarias, los institutos de nivel terciario nacionales y las escuelas públicas de gestión privada a las provincias.

Con ello, todas las relaciones laborales docentes quedan en manos de las gestiones provinciales[24], haciendo más complejo los procesos de negociación acuerdo o confrontación en el orden nacional.

Entre otras consecuencias, esta transferencia permite que los docentes de las distintas provincias Argentinas perciban salarios diferentes[25] (situación que se venía dando antes de la transferencia, pero que se consolida a partir de esta).

Los sindicatos de base de CTERA, que operan en el contexto provincial, vieron como el proceso de transferencia implicaba que los maestros y profesores que dependían de dicho orden, unificándose en escalafón y salarios, con los provinciales. Estas condiciones no eran favorables, en la mayoría de los casos, para los docentes transferidos, pero implicaban la unificación de la

[24] En la nueva distribución de competencias, las provincias quedaron a cargo de la gestión directa de las escuelas, de la titularidad de la relación laboral de los docentes, y de un conjunto de definiciones de política educativa a escala provincial. El orden nacional quedo facultado para evaluar definir las bases de curriculum nacional, organizar la capacitación docente llevar a cabo políticas compensatorias, entre otras atribuciones.

[25] La disparidad salarial era anterior al proceso de transferencia. Sin embargo, el hecho de que existiera en todo el país, un conjunto de maestros y profesores cuyo salario estaba regulado de manera uniforme por el nivel nacional, funcionaba como una especie de parámetro común par a las negociaciones salariales locales. A partir del proceso de transferencia, la disparidad salarial quedo legalmente consolidada.

base magisterial del sistema público de cada provincia y generaba nuevas condiciones para la acción sindical.

La CTERA sostuvo un discurso público opositor a esta medida de transferencia, y a la vez, de antagonismo general a toda la reforma educativa. Un hito de la conflictividad docente de este período fue la llamada "Carpa Blanca", que consistió en una medida de protesta iniciada en 1997, con la instalación de un grupo de docentes que realizaban ayuno frente al Parlamento, y que se renovaba periódicamente[26]. Esta medida, fue creciendo en su implementación y finalizó alcanzando un gran impacto en la opinión pública, consolidando la imagen de CTERA como uno de los principales sindicatos de la oposición de ese momento[27].

La Carpa Blanca además, tuvo el sentido de "nacionalizar" las protestas docentes, otorgando relevancia a CTERA como actor de la política educativa, paradójicamente, en momentos en que se había concretado la descentralización educativa definitiva[28]. Si bien esta medida de protesta fue fundamentada por distintos actores sindicales como una oposición a la reforma educativa en marcha desde la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, una de las demandas puntuales (cuyo logro dio lugar al levantamiento de la medida) fue disponer de mecanismos de financiamiento exclusivos para la educación, y particularmente, para el mejoramiento salarial.

[26] Esta característica particular de la protesta ha sido caracterizada por varios actores como una modalidad original, diferente de las modalidades tradicionales de confrontación (huelgas, movilizaciones), y le permitió a CTERA mostrarse públicamente como un sindicato con capacidad para catalizar distintos tipos de demandas sociales. Por otro lado, como estrategia de protesta, la Carpa Blanca obtuvo una importante visibilidad en los medios de comunicación, nacionales e internacionales, sin poner a prueba la capacidad de movilización del sindicato, ya que no implicaba exponer la adhesión de los maestros y profesores en una huelga o movilización.

[27] "… fueron 3 años, fue una toma de conciencia muy fuerte sobre qué significaba el modelo y dónde estábamos parados y qué pasaba con la Nación. Fue casi un grito desesperado de la CTERA para no perder definitivamente la posibilidad de financiamiento de la educación pública, tratábamos de salvar la educación pública. Ya no discutíamos más otros grandes debates, si la jubilación, si las condiciones de trabajo, porque la gran discusión era la salvación de la educación pública que estaba… que tenía sentencia final." Entrevista a Martha Maffei (Ex secretaria general de CTERA). Por otra parte, desde la óptica de los responsables de la gestión educativa, la Carpa Blanca significó un posicionamiento público de oposición, mientras el propio sindicato acordaba distintas políticas específicas en el marco de la reforma educativa".

[28] Señala Susana Decibe, ex ministra de Educación en relación con la Carpa Blanca: "… pero la CTERA, ¿por qué necesitó y fue genial su recurso como protesta? Porque volvió a instalarse, a pesar de la descentralización, como actor nacional. Ella [CTERA] necesitaba políticamente un espacio de re- identidad digamos, porque había perdido poder en esta cosa de la descentralización (…), tal es así, que no manejaba ninguna de las situaciones gremiales, como ahora, de ninguna provincia. Bueno, en ese momento, con pánico a desaparecer directamente, buscó un recurso excelente en términos políticos, de identidad y de canalizar toda la protesta." Entrevista a Susana Decibe (Ex ministra de Educación 1996-1999).

La Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, sancionada al efecto, dispuso la creación de un impuesto en la primera etapa, que luego derivó en la decisión del nuevo gobierno (diciembre de 1999) de sostener el fondo con aportes de las rentas generales del tesoro nacional, medida que provocó el levantamiento de la carpa.

En el mismo período en que CTERA sostuvo una posición pública de fuerte confrontación en el plano político, mantuvo negociaciones con la gestión ministerial, acordando el desarrollo de políticas específicas, y obteniendo el control (o parte de él) sobre recursos reclamados por la organización. En esta etapa, CTERA logró la presidencia de la Caja Complementaria para la Actividad Docente [29] y el control de la Obra Social para la Actividad Docente (OSPLAD). Asimismo, tuvo una significativa participación en la implementación de la política de capacitación docente gestionada por la nación y las provincias por medio de sus programas financiados por la Red Federal de Formación Docente Continua. Esta situación permite observar los juegos diferentes que la organización debió sobrellevar en los distintos planos de su actividad, en el sentido de una tensión entre una lógica política (el discurso de oposición al gobierno de Carlos Menem) y una lógica sindical (la negociación con el Estado en su condición de "empleador" y administrador de recursos estratégicos).

Una de las características más salientes del sindicalismo docente en la Argentina en la actualidad es su complejidad organizacional. Existe una gran variedad de organizaciones sindicales que actúan en distintos niveles jurisdiccionales (provincial, nacional), organizaciones sindicales de distinto grado (1º, 2º y 3º) coexistiendo en distintos agrupamientos, organizaciones que agrupan a docentes de un mismo nivel y/o modalidad del sistema (educación básica-

[29] 6 CTERA, UDA, AMET y Sadop conducen, junto con tres representantes del Ministerio de Educación de la Nación y tres síndicos -uno por los gremios, uno por los jubilados y uno por el Ministerio de Educación- la Caja Complementaria de Previsión para la Actividad Docente. En marzo de 1975 se creó la Caja Complementaria de jubilaciones y pensiones del personal docente, cuya continuación es la señalada Caja Complementaria, instaurada en el año 1983 con la promulgación de la Ley 22.804, con el fin de extender los beneficios a una mayor cantidad de docentes. La Caja funciona como entidad no estatal de derecho público sin fines de lucro, con personería jurídica y capacidad administrativa y financiera. El complemento se otorga a todos los docentes y pensionados del sector comprendidos en la ley, y su monto, de acuerdo con el sistema de reparto, se ajusta a los ingresos disponibles. Se dirige a los docentes con servicios nacionales, sean o no transferidos a las provincias o Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y a los que se desempeñen en institutos privados incorporados a la enseñanza oficial, así como a aquellos incorporados por medio de convenios, como la Universidad de Buenos Aires, de Luján, de Catamarca, Consejo del Menor y la Familia, Servicio Penitenciario Federal y Comfer.

primaria, educación secundaria, educación técnica, etc.), entre otras variables. La afiliación a los sindicatos docentes es voluntaria.

Esta situación debe ser comprendida en el marco de un país cuya organización política es federal y su sistema educativo ha transferido el control de las escuelas a las 24 provincias.

La inserción profesional de los trabajadores sociales en el ámbito educativo pone en escena una aparente contradicción entre normativas vigentes en la provincia de Buenos Aires. Por un lado, su inserción en el espacio socio-ocupacional particular se encuentra regulada por la Ley Nº 10579 que establece el Estatuto Docente, mientras que, por el otro, su ejercicio profesional se encuentra regido por la Ley Nº 10.751 que regulan el ejercicio de la profesión de Asistente Social y Trabajador Social en el ámbito de la provincia[30].

Esta doble regulación marca tensiones en cuestiones que van desde los requisitos para las funciones en los cargos establecidos, hasta en derechos y obligaciones que el trabajador social tienen en tanto docente y profesional.

Para comprender la particularidad de estas cuestiones, se torna necesario sintetizar algunos aspectos centrales del mencionado Estatuto Docente.

En primer lugar es importante mencionar que dicha ley determina, según su artículo primero, los deberes y derechos del personal docente que ejerce funciones en los establecimientos de enseñanza estatal dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Para ello, en el artículo segundo se establecen los criterios para definir quiénes son considerados como docentes, donde se plantea que tal función excede la función de enseñanza propiamente dicha, estableciendo cuatro actividades: a) Imparten y guían la educación de los alumnos; b) Dirigen, supervisan u orientan la enseñanza en cualquiera de sus niveles, modalidades y especialidades; c) Colaboran directamente en las anteriores funciones; y d) Realizan tareas de investigación y especialización técnico-docente.

[30] Para el armado de esta sección se tomó como referencia el Documento de trabajo elaborado por Mallardi, M. Martínez Reina, M y González, M. *Condiciones de empleo y ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la Prov. de Buenos Aires.* Colección Digital. Temas en Agenda II. Documentos para el ejercicio profesional del Trabajador Social. ICEP-CATSPBA (2015).

En el marco de estas funciones, las actividades que los profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en este ámbito, pasan a ser considerados como docentes, con funciones particulares definidas por disposiciones y resoluciones de cada uno de los posibles espacios de inserción laboral.

Para solicitar el ingreso al ámbito educativo, el artículo Nº 57 establece un conjunto de criterios en donde interesa resaltar aquellos incluidos en el inciso c), donde se establece que se deberá poseer título docente habilitante para el cargo u horas-cátedra a desempeñar, mientras que en el artículo Nº 58 se establece que se consideran títulos docentes habilitantes para el ingreso en la docencia, aquellos que por sí aseguren:

a) La formación pedagógica general, incluyendo la formación básica en sus distintas disciplinas auxiliares.

b) En conocimiento integral del educando, según el nivel, modalidad y/o especialidad respectiva.

c) Los fundamentos psicopedagógicos de la función específica.

d) El dominio de los procedimientos y/o técnicas y contenidos según el nivel, modalidad y/o especialidad que se trata.

Por su parte, en el Decreto 441/95 se establece que para aquellos títulos que sólo acreditan formación específica, se torna necesaria la presentación conjunta de título Docente oficial o reconocido o la capacitación docente aprobada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Este articulado establece una primera contradicción con el ejercicio del Trabajo Social, en tanto que en nuestro país la formación profesional posee un carácter generalista, y no se brindan, por lo tanto, algunas de las exigencias arriba planteadas. Como consecuencia, los profesionales que se desempeñan en este espacio socio-ocupacional que pretenden titularizar un cargo se encuentran obligados a la realización del Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos, a pesar que las prácticas realizadas se encuentran habilitadas por las incumbencias profesionales, reguladas por la Ley Federal de Trabajo Social Nº 27072.

De igual manera, aparecen contradicciones en las normativas que regulan la función docente y la ley de colegiación en el punto de los criterios exigidos para el desarrollo de prácticas profesionales. Mientras que en la Ley Nº 10.751 se plantea la exigencia de título terciario o universitario para el acceso a la matrícula profesional, la cual otorga legalidad a las prácticas desarrolladas, la normativa del ámbito educativo habilita la inserción de estudiantes de la disciplina.

En el artículo Nº 108 del Estatuto Docente se establecen los mecanismos de designación de personal provisional y suplente, entre cuyas posibilidades se incluye la inscripción de estudiantes que cumplan determinado porcentaje de acreditación del respectivo plan de estudios.

Reglamentando este artículo, la Resolución Nº 3181-02, de agosto del año 2002, en su anexo IX sobre requisitos de carácter específico para la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (ahora llamada Dirección de Modalidad de Pedagogía Comunitaria y Pedagogía Social) establece la posibilidad del ingreso de aspirantes alumnos regulares que superen el 40% de las materias cuyo título sea habilitante al cargo de Orientador Social.

En este caso, la contradicción legislativa se extiende a la violación de la Ley Federal de Trabajo Social Nº 27072 y al Código Penal. La Ley Federal de Trabajo Social, sancionada en diciembre de 2014, establece incumbencias profesionales y demás implicancias del título profesional, que exigen una rápida revisión de la habilitación a la inserción de estudiantes en distintos espacios socio-ocupacionales.

Por su parte, en relación al Código Penal de la Nación Argentina, el artículo Nº 247 sostiene que constituye ejercicio ilegal la realización de “actos propios de una profesión para la que se requiere una habilitación especial, sin poseer el título o la autorización correspondiente.” Este artículo, es clave para problematizar la inserción tanto de estudiantes como de profesionales no matriculados en el ámbito educativo, pues exige el título habilitante y la autorización correspondiente, para nuestro caso, la matrícula profesional.

Es oportuno tener en cuenta que la Ley Nº 10.751 establece la obligatoriedad de la matriculación para el ejercicio de la profesión del Trabajo Social o Servicio Social en la Provincia de Buenos Aires, cuestión reforzada por la Suprema Corte de Justicia de la Provincia

de Buenos Aires al sostener que "las labores de los trabajadores y asistentes sociales que se desempeñan en el ámbito de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar y de la Dirección de Educación Especial desbordan las estrictamente docentes y se identifican con las tareas propias de su profesión"[31].

Cabe agregar que, recientemente, con la sanción de la Ley Nacional Nº 27.072 se plantea como obligación de los/as trabajadores/as sociales la matriculación en el colegio o consejo profesional de la jurisdicción donde ejerza la profesión y mantener al día el pago de la matrícula habilitante respectiva.

Por otro lado, la tensión entre el carácter estatutario de docente y el carácter profesional del Trabajo Social, además de estas cuestiones formales, se expresa en el trabajo cotidiano en el ámbito escolar.

Tomando el caso de la inserción en los Equipos de Orientación Escolar, el trabajador social se desempeña en distintos establecimientos educativos donde se materializa la estructura burocrática escolar en una aparente doble dependencia, por un lado, de las autoridades del establecimiento educativo y, por el otro, de la respectiva supervisión de la modalidad. El adjetivo aparente al considerar la dependencia de los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar se vincula a que, pese que en el cotidiano la inserción laboral se desarrolla en el espacio del establecimiento escolar, las autoridades directas de sus integrantes lo constituyen los respectivos supervisores de la Modalidad. Además dicho ejercicio, como se ha expresado anteriormente, tiene un carácter interdisciplinario, en el marco del trabajo realizado con los compañeros de equipo. Esta cuestión se traduce en prácticas cotidianas que inciden en la autonomía relativa de los/as profesionales del Trabajo Social, cuestión que es necesario mencionar, aunque sea brevemente.

La intervención que se desarrolla cotidianamente en los EOE bajo el horizonte del trabajo interdisciplinario presenta en el mismo proceso la posibilidad de potenciar el ejercicio del trabajador social o, en contrapartida, limitar la autonomía y promover la violación de normativa

[31] Sentencia de fecha 18 de junio de 2008 in re "Colegio de Asistentes Sociales y Trabajadores Sociales de la P.B.A. c/ Pcia. de Bs. As. Dirección Gral. de Cultura y Educación".

que regula el ejercicio del Trabajo Social. Una de las cuestiones que se visibiliza al respecto está vinculada con los registros escritos en los procesos de intervención, donde es necesario poder diferenciar los registros profesionales y los registros institucionales, donde los primeros se encuentran regidos por el Código de Ética Profesional y otras normativas, y los segundos por las disposiciones, resoluciones y costumbres de la dinámica institucional. Esta distinción no debe considerarse sólo a los términos analíticos, sino que debe orientar las prácticas profesionales realizadas en cualquier espacio interdisciplinar en general, y en los EOE en particular.

La diferenciación de los registros le otorga autonomía al profesional de evaluar qué información es oportuna hacer extensiva al resto del equipo de trabajo y cuál quedar bajo su secreto. El artículo 11 de la Ley Federal de Trabajo Social establece que es obligación del/la profesional mantener el secreto profesional con sujeción a lo establecido por la legislación vigente en la materia, siendo para el caso de los/as profesionales matriculados/as en la provincia de Buenos Aires los derechos y obligaciones incluidos en el Código de Ética. Al respecto, dicho Código, en su artículo Nº 25 sostiene que el secreto profesional es un deber y una obligación que nace de la esencia misma y de los principios de la profesión. Con lo cual, es deber y obligación conservar aquella información obtenida en los procesos de intervención y no un derecho, con lo cual ninguna autoridad institucional puede demandar su irrespeto. Además, en el artículo siguiente se plantea que el/la profesional deberá tomar las medidas necesarias para asegurar el carácter reservado y confidencial de los informes, legajos, ficheros, etc., que obren en su poder y arbitrar los medios que posibiliten su destrucción final.

En este marco, como se dijo anteriormente, la distinción entre registro profesional y registro institucional se torna fundamental, teniendo la obligación el profesional de asegurar que aquellos registros y/o informes que llevan su firma profesional tengan garantizada la confidencialidad y reserva debida. De no ser así, debe limitar la extensión de la información a aquellas situaciones de extrema necesidad, incluyendo el contenido básico que la evaluación profesional considera pertinente y oportuno. En este punto, es oportuno tener presente que, según el artículo Nº 41 sólo es posible revelar el secreto profesional cuando el profesional se desempeña “en organismos nacionales, provinciales, municipales o privados y considere que la información técnica es imprescindible y esencial para el cumplimiento de los objetivos que

beneficien a los usuarios y que cuenten con su consentimiento"; "cuando con su revelación se evite cometer un error judicial"; y "cuando el profesional sea acusado o demandado bajo la imputación de dolo o culpa en el ejercicio profesional".

Estas cuestiones se expresan, por ejemplo, en reiteradas situaciones, en la confección de informes sobre la vida cotidiana de alumnos/ as que son presentados a distintas instituciones, donde en muchos casos se reproduce el carácter interdisciplinario, siendo necesario en algunas situaciones que dichos informes sean avalados por autoridades del establecimiento educativo y/o de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Nuevamente, el carácter docente y el carácter profesional entran en tensión.

El artículo Nº 12 del mencionado Código de Ética establece que el profesional se encuentra obligado a hacer respetar su derecho a elegir, designar y utilizar la metodología, estrategias y técnicas profesionales que en cada caso considere adecuada al buen desempeño de sus funciones. Asimismo, el artículo Nº 5 de la Ley Nº 10751 establece que los dictámenes y demás actos efectuados en el ejercicio profesional serán válidos en toda actuación ante autoridad pública o entidad privada, sin más requisito que la rúbrica y sello del profesional habilitado, matriculado ante el colegio respectivo.

Esta normativa obliga al profesional a definir las particularidades de la estrategia de intervención y definir las acciones a desarrollar de acuerdo a sus criterios profesionales. Esto incluye tanto cuestiones de toma de decisiones sobre qué prácticas desarrollar, como, por ejemplo, realizar una entrevista en la institución, efectuar una entrevista domiciliaria o elaborar un informe social. Las autoridades institucionales pueden demandar la intervención profesional en una determinada situación, pero cómo intervenir es una decisión profesional que debe fundamentarse sólidamente y, en el marco de la normativa vigente, exigir su respeto. De igual manera, el contenido de los informes elaborados por el profesional debe ser respetado, y en el caso del requerimiento de su elaboración interdisciplinar, el/la profesional debe evaluar en la particularidad de cada situación si tal práctica implica, o no, un retroceso a la autonomía profesional. Esta situación no implica la posibilidad de que los pareceres e informes elaborados por los/as profesionales no puedan ser observados y/o criticados en sus fundamentos y

expresiones, sino que tales observaciones son potestad del Colegio Profesional, según los mecanismos y procedimientos definidos a tal fin.

Estas notas persiguen la intención de visibilizar la complejidad de los procesos de intervención en general, y de las implicancias en el ámbito educativo en particular, donde la mencionada tensión entre el carácter docente y el carácter profesional, según las respectivas legislaciones vigentes, debe estar presente en las decisiones cotidianas, siempre con el horizonte del fortalecimiento de la autonomía, la jerarquización profesional y defensa de las personas.

A lo largo del capítulo, fue nuestra intención mostrar algunas de las particularidades del ámbito educativo, como otro de los elementos centrales para poder realizar el análisis de las prácticas que tienen lugar en el espacio escolar y de aquellas vinculadas al ejercicio profesional.

Los contenidos de los tres Capítulos, constituyen el marco teórico, metodológico, ético y político (elegido) desde el cual pretendemos analizar los determinantes y condicionantes en la situación ocupacional, recordando que entendemos por tales la formación teórica de los profesionales, los medios de trabajo con los que se cuenta, la política social que se ejecuta, los condicionamientos institucionales, la ley de ejercicio profesional, el código de ética, la sindicalización, entre otros.

CAPÍTULO IV

Análisis de las mediaciones, determinaciones y contradicciones de los procesos de intervención en contextos educativos

Sinopsis

En el siguiente capítulo comenzaremos a desarrollar los resultados obtenidos en esta indagación visibilizando a través del análisis de las entrevistas, realizadas a la situación de los trabajadores sociales en la matriz de la organización laboral del sistema educativo.

En cuanto a la documentación utilizada como insumo se examinaron Leyes especificas del campo de educación, Comunicados y Disposiciones de la Modalidad, Estatuto Docente, Código de Ética y Ley de Ejercicio Profesional; otro insumo utilizado fueron ponencias y trabajos escritos actuales dado la particularidad del presente trabajo y la vacancia en relación a la temática (argumentación que impulsó la elección del tema).

Es necesario inicialmente plantear algunos ajustes metodológicos que fue necesario realizar en el devenir del proceso de investigación, puesto que el mismo "no es una receta estática, que ni siquiera es único y que está constituido por un conjunto de enfoques, procedimientos y herramientas sujetos a un continuo proceso de adecuación a los objetivos de investigación" (Archenti, 2007: pág. 65).

La estrategia metodológica utilizada en esta investigación fue de tipo cuantitativa - cualitativa centrada en un estudio exploratorio descriptivo.

De acuerdo a una preliminar indagación se pudo reconocer que en el Partido de General Pueyrredon existen 212 establecimientos educativos provinciales estatales, conformados por instituciones de los niveles Inicial (51), Primario (80), Secundario (6), Técnico (74) y Formación Profesional y Agraria (1), y que integran la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, pudiendo registrarse la presencia de hasta dos Equipos de Orientación Escolar en algunos

de ellos[32]). Asimismo pudo reconocerse que existen en total entre 125 y 130 Equipos de Orientación Escolar, que se desempeñan dentro de esta Modalidad y otras (CEC, Modalidad Adultos, además de EID, EDIA, EIPI y COF)[33].

Debido al elevado número y variedad de niveles, se realizó un primer ajuste decidiendo tomar una muestra aleatoria solamente de los establecimientos educativos del nivel "Primario".

Se dice que una muestra es aleatoria cuando todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de ser extraídos y entrar en la muestra (Marradi, 2007). El "catalogo completo" lo constituyeron la cantidad de escuelas primarias provinciales estatales, en nuestro caso los ochenta (80) establecimientos educativos. La representatividad[34] de la muestra estuvo fijada de acuerdo a los criterios para una muestra aleatoria simple, lo que dio como resultado la realización de un redondeo[35] de ocho (8) entrevistas.

Respecto a la exposición de la información, los subtítulos que se proponen pretenden una mejor organización del material que se presenta. Estos engloban las diferentes temáticas indagadas durante las entrevistas; en lo preguntado se consideraron los elementos que desde el corpus teórico de la presente tesis constituyen –entre otros- orientadores del análisis y reflexión sobre los procesos de intervención del trabajador social en el ámbito educativo.

4.1 En relación a la *formación profesional* de los trabajadores sociales

La formación profesional constituye un elemento central para pensar los procesos de intervención, puesto que opera como encuadre conceptual y metodológico desde el cual los agentes profesionales brindan respuestas teórico prácticas a las demandas concretas que se le presentan en su cotidiano profesional. Al respecto no solamente se incluye aquí el titulo de grado alcanzado, sino los cursos de posgrado realizados, las temáticas en las cuales se realizó

[32] En igual sentido, se tiene conocimiento que en otros no hay presencia de EOE, o son compartidos por varios establecimientos educativos.
[33] Fuente: elaboración propia en base a datos recabados de la Dirección de Información y Estadísticas (DGCyE), actualizado al relevamiento del presente año.
[34] Dos aclaraciones en este sentido. El término "representativo" resulta un fetiche en ciencias sociales. A los efectos de esta investigación se realizó un muestreo aleatorio simple, realizándose el cálculo correspondiente. Debido a las categorías indagadas y para preservar la identidad de los entrevistados, no se expondrán en la presente los datos identificatorios de los colegas de las escuelas analizadas.
[35] La fórmula aplicada arrojo un 7,4 punto, realizándose un redondeo en 8.

todo tipo de formación post-graduación, y que en su conjunto se encuentran atravesados por la posibilidad concreta de realización (arancel, horarios, lugares donde se brinda la capacitación), entendiendo que operan como condicionantes en la actualización y formación profesional continua.

La totalidad de los trabajadores sociales entrevistados realizaron la carrera de grado de Licenciatura en Servicio Social en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata; los años de graduación varían entre 3 (tres) y 18 (dieciocho) años.

El conjunto de los entrevistados realizó la carrera de "Tramo de Formación Pedagógica para Técnicos y Profesionales"; algunos en el Instituto de Formación Docente N° 19 de la ciudad de Mar Del Plata (capacitación no arancelada un 66,6 por ciento de los entrevistados); siendo utilizada la oferta de este tipo de capacitación de manera privada por el resto de los colegas en distintos Institutos Privados de la ciudad, como la UTN o el Instituto Pinos De Anchorena.

Se observa que en general, los colegas realizan fundamentalmente cursos organizados por el propio sistema educativo provincial (Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa – CIE), por ejemplo "Las prácticas de Evaluación en el EOE", "Diseño Curricular", "Educación Sexual Integral", "Violencia de género", "La ciudadanía fiscal y el espacio público".

Finalmente, dos (2) de las trabajadoras sociales realizó además otro tipo de capacitaciones no vinculantes al campo de actuación ("Curso de Acompañante Terapéutico").

Cabe destacar que la carrera de "Tramo de Formación Pedagógica para Técnicos y Profesionales" resulta una capacitación requerida por el ámbito laboral educativo para poder mejorar la "situación de revista" del profesional dentro del propio sistema, a partir de lo cual se puede acceder a un puesto de trabajo estable.

Un reciente estudio realizado por Mallardi, Martínez Reina y González (2015), argumenta sobradamente que la intervención profesional del Trabajo Social se encuentra reglamentada por la Ley Federal de Trabajo Social que establece las incumbencias profesionales, como así también por la Ley Provincial N°10751 que establece derechos y obligaciones, entre ellas los principios éticos que fundamentan el ejercicio profesional, en la provincia de Buenos Aires; por cuanto no

debieran existir exigencias adicionales que obstaculicen acceder a la estabilidad laboral. En este sentido, el tramo de formación pedagógica, tal como se implementa en la actualidad, constituye un mecanismo de selectividad para permitir, o no, el acceso a la titularización del cargo (pág.9).

También se hace mención a la idea que la capacitación profesional es un derecho de los trabajadores sociales que repercute en la calidad de sus procesos de intervención, por lo cual la posibilidad de acceder a espacios previstos para tal fin debería estar garantizada institucionalmente en el marco de la jornada de trabajo, situación que –al igual que en otros campos de actuación- no ocurre en educación.

Sin embargo, se aprecia durante las entrevistas que los denominados "Plenarios" organizados por los inspectores del área, son considerados por algunos colegas como espacios de capacitación; con una frecuencia aproximadamente mensual (dependiendo de los inspectores) son espacios en los cuales, generalmente, se trabajan las normativas, comunicaciones y disposiciones del propio sistema educativo, afianzando muchas veces un circuito de contestación con modelos preestablecidos a las problemáticas que se presentan cotidianamente, más que espacios de reflexión y crítica de la realidad. Asimismo presentan la paradoja de ser organizados por el organismo empleador y coordinados por quien año a año evalúa el desempeño profesional (inspector).

Agregamos a lo anteriormente expuesto, que en la práctica cotidiana del trabajador social que se desempeña en los EOE, se materializa la estructura burocrática escolar en una aparente doble dependencia; por un lado, de las autoridades del establecimiento educativo, y por el otro, de la respectiva supervisión de la modalidad. Mientras que su inserción laboral se desarrolla en el espacio del establecimiento escolar, las autoridades directas de sus integrantes lo constituyen los directivos y respectivos supervisores de la modalidad.

Observamos que si bien existe una capacitación inicial, que como ya fuera expresado es un requisito indispensable para mejorar la situación laboral (estabilidad en el cargo), seguida por capacitaciones previstas por el propio sistema educativo, las personas entrevistadas no realizaron cursos de posgrado vinculantes a la profesión. Al respecto podríamos hipotetizar que la falta de actualización específica en trabajo social, limita el análisis de las tensiones que cercan los

procesos de intervención, colocando la mirada en los aspectos fenoménicos de la praxis del agente profesional[36]. Podría decirse además que las "comunicaciones" del sistema dejan la puerta abierta a la pluri-intervención legitimando políticas tutelares que asisten a las familias "en riesgo", mediante la derivación y judicialización de situaciones emanadas de los contextos educativos y familiares. Con esto queremos decir que, este tipo de comunicaciones/normativas no dejan lugar a planteos de miradas de estructura sino por el contrario focalizan la individualización de los problemas (Martin, Moledda, 2016).

4.2 Análisis de la *trayectoria y situación laboral actual* de los trabajadores sociales como parte de los condicionamientos institucionales

Una característica destacable en el presente estudio, es que la mayoría de los entrevistados refieren que el trabajo en escuelas es su primer empleo, muchas veces en concomitancia con el año siguiente de graduación, tiempo que también coincide con el inicio del tramo de formación pedagógica.

Se mencionan también algunas experiencias laborales en el campo de la salud (geriatría y centros de día) por parte de una parte minoritaria de los entrevistados, donde los organismos empleadores se corresponden con el ámbito privado.

La cantidad de empleos actuales en el ámbito educativo, es de un (1) cargo en el 75 % de los entrevistados (6 de 8) y dos (2) cargos, en el 25 % restante; dentro de este último porcentaje, encontramos que, un caso refiere a la presencia de dos cargos dentro del sistema educativo, mientras que el otro, a un empleo en otro campo de actuación (Trabajadora Social dentro del escalafón del Ministerio de Seguridad y Justicia).

Del análisis de la cantidad de horas semanales que los entrevistados declaran, se verifica que la mayoría (75 por ciento) tienen una jornada semanal de 20 horas, seguido en segundo lugar por casos en los cuales la jornada laboral oscila entre las 45 y 50 horas (25 por ciento).

El pluriempleo se constituye en una expresión de la precarización laboral contemporánea, a la que si se le suma el grado de complejidad de las situaciones que abordan los trabajadores

[36] Tema que será desarrollado con mayor profundidad en apartados posteriores.

sociales, se traduce muchas veces en un desgaste profesional que termina afectando la salud física o mental (Siede, 2012).

Existen distintas posibilidades si pasamos a considerar la situación de revista en que puede estar trabajando un docente, a saber: Titular, Titular Interino, Provisional o Suplente[37].

Se considera Titular a aquel docente que consiguió la estabilidad del cargo, el mismo no cesará ni podrá ser desplazado. En circunstancias extremas como cierres de cursos pasará a una reubicación.

El Titular Interino, es el primer paso de la titularidad, debe pasar el acto psicofísico y luego tomar Destino Definitivo, sólo puede ser desplazado por otro Titular.

Por su parte, el docente Provisional, perdurará hasta que un titular tome ese lugar o se produzca un cierre de sección (curso).

Finalmente el docente Suplente, perdurará hasta que el titular o provisional a quien reemplaza retome su puesto de trabajo.

Si analizamos la situación de revista de los trabajadores sociales entrevistados, encontramos que el 50 por ciento de los entrevistados revisten la situación de Provisional, mientras que el porcentaje restante reviste un carácter Titular.

Una primera apreciación sobre este punto, nos permite destacar que la situación de provisionalidad podría operar como limitantes, obstaculizando la realización de procesos de intervención profesional con la continuidad que las situaciones problemáticas atendidas demandan.

4.3 Algunas referencias sobre los *procesos de organización colectiva* de los trabajadores sociales

Otro aspecto indagado son los relativos a la inclusión y participación de los entrevistados en instancias organizativas sean de la clase trabajadora (sindicatos, gremios), y/o de la categoría profesional (Colegio Profesional). La mayoría (87,5 por ciento) responde no estar afiliado a ningún gremio o sindicato. Al respecto de este punto, observamos que los trabajadores sociales

[37] Información extraída del Estatuto Docente de la Provincia de Buenos Aires.

entrevistados tienen en común la autoexclusión de cualquier tipo de representación que considere sus necesidades, aspiraciones y/o reclamos, configurando una tendencia a la individualización extrema de la relación laboral.

Si nos centramos en el segundo aspecto mencionado, el análisis en relación a la representación y participación en la organización profesional, es decir en el Colegio Profesional, se evidencia una similitud con lo que expresado en párrafo anterior. De acuerdo a los datos recabados surge que la totalidad de los entrevistados si bien se encuentran matriculadas (situación que las habilita para el ejercicio de la profesión), no participan, en el sentido amplio del término, en ningún sentido: ni de comisiones de trabajo, ni de asambleas, ni de capacitaciones que discutan el ejercicio profesional.

Lo expuesto, podría llevar a considerar que este profesional se encontraría en una lógica pragmática, movido por la "pre-ocupación" (Kosik, 1989). En el contexto del capital, el hombre, en su alienada vida cotidiana es tomado por la "pre-ocupación", que es el aspecto fenoménico, alienado, de la praxis del individuo. Se estaría así sustituyendo la categoría de trabajo por la de ocupación, y por lo tanto, la "actividad creadora por la mera reproducción"; desde esta perspectiva, se estaría reemplazando el "trabajo" por la "ocupación" de situaciones que requieren respuesta directa e inmediata.

Este panorama general, que evidencia bajos índices de sindicalización/agremiación, así como también los índices de participación en actividades generadas por la organización profesional, presenta la paradoja de una profesión que reivindica y dice promover la participación popular en la modificación de las condiciones de vida de los sujetos y no puede utilizar las mismas convicciones participativas cuando se trata de sus propias condiciones de empleo y de vida.

Consideramos que los procesos de organización colectiva resultan espacios para pensar la práctica profesional y la "autonomía relativa"; donde si bien como trabajador se debe responder a las exigencias de quien lo contrata, dispone de un margen de maniobra (autonomía) en el ejercicio de sus funciones y en el rumbo de sus actividades.

4.4 Las *funciones profesionales* de los procesos de intervención

Los procesos de intervención profesional se desarrollan en el marco de las situaciones de la vida cotidiana de los niños que concurren a los establecimientos educativos, en ellos se llevan a cabo funciones de asistencia, gestión y educación.

Es en este marco que se explicita el carácter interventivo de la profesión la cual es convocada a ejecutar las respuestas institucionales a problemas concretos que se manifiestan en la dinámica institucional; esto requiere respuestas/estrategias que consideren las posibilidades o limitaciones del contexto escolar.

Para poder reconocerlas se indagó durante el presente estudio cuáles son las demandas recurrentes, actores intervinientes, los que permitirán y/u obstaculizaran la implementación de estrategias profesionales en el proceso de intervención que realizan los trabajadores sociales en este campo de actuación, tipo de recursos con los cuales se cuenta, otras actividades/proyectos que se realizan en el marco del proceso de trabajo.

Las situaciones/demandas que –de acuerdo a lo expresado por los entrevistados- le son requeridas a los trabajadores sociales se vinculan con "situaciones que afectan la convivencia escolar", "situaciones de violencia", "ausentismo/abandono de la escolaridad", "vulneración de derechos", "orientaciones y asesoramiento a las familias de los niños", "gestión de recursos, pedidos de interconsultas médicas", "trámites vinculados a la documentación", "participación en reuniones de red", entre otros.

Este tipo de pedidos de intervención, proyectan situaciones de malestar, conflicto y/ crisis que emergen en el escenario institucional de diversa manera y son expresadas y solicitadas por algunos actores institucionales (docentes y directivos), y están focalizados en los niños y sus familias.

Es preciso resaltar, que con respecto a las demandas, la cotidianeidad del trabajador social se da en un contexto en el que aparecen en tensión paradigmas vinculados al control y al de los derechos humanos, ambos presentes en el mandato institucional.

La mayoría de las solicitudes de atención, son originadas por manifestaciones de limitaciones en los niños para desarrollar una trayectoria escolar sin dificultades; a lo que se le suma que al adentrarse en las mencionadas dificultades, se comprueba que coexisten conflictos

vinculares en su socialización primaria (familia) como desconocimiento y/o carencia de actitudes de cuidado para sí y sus pares, desdibujamiento de hábitos de convivencia, vínculos agresivos, impulsividad. Estas conductas son percibidas como de índole estrictamente personal sin tener en cuenta el sector social donde se desarrolla la formación de esos niños y son generadas por las multi determinaciones sociales.

Así la comprensión de estas situaciones se traspola y direcciona generalmente a ser evaluadas únicamente desde la disfuncionalidad de las familias con respecto a la crianza; vinculándolas sólo a la voluntad y accionar individual de los adultos (progenitores, padres, encargados).

La acción profesional enfocada desde esta perspectiva apunta a obtener cambios y/o mejoras o en la culpabilización/responsabilización de las familias de esos niños que presentan problemas; quedando eclipsada la estructura social, el origen y la raíz de las problemáticas que originan la intervención profesional (Martín, Moledda y Galante, 2015).

Otra de las observaciones que puede señalarse a partir de las respuestas de los entrevistados en relación a las demandas que se le plantean cotidianamente, es la posibilidad de incidir en la vida de los niños y sus familias sólo en el plano simbólico, no pudiendo resolverse o paliarse las condiciones materiales de existencia.

Retomando el punto en relación a quienes solicitan la intervención, se pudo apreciar que la misma es requerida por los actores institucionales, materializando ideas homogeneizantes sobre el “deber ser” de la familia y externalizando, muchas veces, la responsabilidad de la enseñanza y socialización secundaria (Cagliari, Martín, Moledda, 2015).

Esta situación, coloca una nueva tensión en los procesos de intervención que se llevan adelante en los contextos educativos: al ser la demanda minoritariamente planteada por los sujetos niños y familias, la función asistencial -en la que confluyen la atención de la demanda y el otorgamiento de prestaciones- no resulta una esfera trabajada frecuentemente de acuerdo a lo expresado durante las entrevistas; puesto que mayormente se enumeran pedidos de intervención vinculados a conflictividades propias del escenario escolar.

Por lo general, a ese tipo de demandas se le suman otras vinculadas al "ausentismo/abandono de escolaridad" o "vulneración de derechos", (también planteada por los actores institucionales), las que requieren del trabajo conjunto con otros organismos, tales como CPDEN, Defensoría Oficial, Dirección General Niñez Juventud, Juzgados de Familia, Fiscalías, Asesoría de Menores, Defensoría de Menores.

En función de para qué es requerida la intervención conjunta, se pudo reconocer que se realiza por mandato institucional y con fines de denunciar a las familias por incumplimientos en las funciones o roles parentales. Pensar la familia como sujeto de intervención obliga a considerar la vida cotidiana, reconocida no como escenario circunstancial sino como espacio de condensación de vectores múltiples y dinámicos (Martín, Moledda y Galante, 2015).

La judicialización de problemas que se suscitan en el contexto escolar, no hace otra cosa que exponer con total crudeza la inoperancia del sistema para amenguar conflictos. Extrañamente se observa el acompañamiento a familias que reclaman por el incumplimiento de derechos vulnerados (en clave de acceso a la vivienda, a la salud, trabajo o alimentación); sino más bien apelando a una "estrategia binaria: el avance jurídico sobre lo cotidiano de las familias y la licuación de la responsabilidad del Estado en las causas profundas de esos fenómenos" (Senatore, 2014, pág.: 225).

De acuerdo a lo indagado, la asistencia -función que se presenta simultáneamente junto a las de gestión y educación- cuando se realiza ("gestión de recursos, pedidos de interconsultas médicas", "trámites vinculados a la documentación"), si bien no aparece claramente vinculada a una ampliación de derechos por parte de un sujeto (niños y familias) que no logran acceder a bienes y servicios con financiamiento público para cubrir sus necesidades, demanda el trabajo colaborativo con otros organismos tales como Secretaria de Desarrollo Social de la MGP, CAPS y otros efectores de salud como hospitales locales, ONGS y otras Asociaciones Civiles.

Dentro de las actividades desarrolladas con mayor frecuencia encontramos las entrevistas individuales y grupales (90%), la orientación y derivación (85%) y las visitas domiciliarias (60%).

Retomando la función vinculada a la asistencia, es necesario recordar que se encuentra determinadas por condiciones macro sociales, por condiciones particulares y los recursos de los cuales se dispone en el marco del proceso de intervención en un momento y espacio determinado. En esa línea argumentativa cuando se analizan los recursos de los que dispone el trabajador social para la intervención y su condición (asequible o inasequible), pudo observarse una serie de elementos.

En primer lugar dentro de los inasequibles (no disponibles) encontramos móviles, viáticos de transporte) mientras que medianamente asequibles (disponibles) el acceso a computadoras, impresoras, internet, archiveros, carpetas y otros insumos de papelería; este tipo de recursos se encontrarían entre aquellos vinculados al funcionamiento.

Por otra parte se accede a recursos escritos, materiales informativos, leyes, reglamentaciones, disposiciones, datos poblacionales generales y particulares del sector de intervención, acceso a legajos, fichas, informes) y de vínculos entre profesionales intra y extraescolares que facilitan el desarrollo de las actividades.

El conocimiento de las normativas, disposiciones y comunicaciones existentes en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) resulta un aspecto destacado en las entrevistas realizadas, presentándose una contradicción: es considerada por un 75 por ciento de los trabajadores sociales indagados como “central para fortalecer los procesos de intervención” y/o “generar instancias para el fortalecimiento de la autonomía profesional”, mientras que el 25 por ciento restante admite que en ellas aparecen puntos que es necesario problematizar a partir de la legislación que regula el ejercicio profesional.

De acuerdo a lo expresado por los trabajadores sociales, las entrevistas se desarrollan en la Dirección y/o en el espacio asignado para el funcionamiento del EOE. En relación a este punto el lugar en el que se desarrollan las mismas, no siempre garantizan la confidencialidad de la intervención y del manejo de la información, resaltando que la intervención interdisciplinar presenta la posibilidad de potenciar el ejercicio profesional o limitar la autonomía y promover la violación de normativas que regulan el ejercicio del Trabajo Social (Mallardi, Martínez Reina y González, 2015), al no diferenciarse los registros profesionales de los registros institucionales,

para asegurar el real cumplimiento del secreto profesional (Artículo 25 del Código de Ética) y la reserva y confidencialidad de los informes, legajos, ficheros y que suelen circular indistintamente por actores institucionales (maestros, directivos, otros integrantes del equipo, pases a otras instituciones).

Otro tipo de actividades y proyectos en los cuales participan los trabajadores sociales son acompañamientos en salidas educativas, cuidado en los recreos, talleres con alumnos y padres. Este tipo de actividades resultan interesantes espacios de reconocimiento de la vida cotidiana, que se presenta como un complejo entramado en el que se matrizan prácticas y discursos.

Sin embargo, toda vez que los temas son "ciudadanía", "valores", "ESI", "convivencia", entre otros de acuerdo a lo manifestado en las entrevistas, surge el interrogante de si se trata de dispositivos que desmontan "marcas" / "rótulos" que acompañan y/o califican a los niños y sus familias con dificultades en sus trayectorias escolares, o sólo se responde al cumplimiento de mandatos institucionales que no revierten prejuicios e inscripciones estigmatizantes a las dificultades personales y vinculares de los alumnos (Martín, Moledda y Galante, 2015).

Finalmente, consideramos que la escuela es un gran "inclusor social", pero al analizar los datos de las entrevistas, surge la necesidad de interrogar sistemáticamente a estos espacios para advertir de un trabajo en el sentido contrario.

A lo largo del Capítulo nos aproximamos a la identificación y comprensión de las determinaciones, mediaciones y contradicciones de los procesos de intervención de los trabajadores sociales que se desempeñan en contextos educativos.

En el reconocimiento y análisis del marco normativo-referencial, las estrategias y modalidades de intervención en ese campo socio-ocupacional específico, encontramos distintos elementos que muestran que el agente profesional no es plenamente autónomo de las determinaciones institucionales y sociales toda vez que "vende su fuerza de trabajo para poner en movimiento los servicios ofrecidos por el Estado" (Montaño, 2014).

En ese contexto, la dinámica de las demandas emergentes e inmediatas, cubre/oculta la relación de las mismas con estructuras sociales y realidades de mayor nivel de *complejidad* y

universalidad que es necesario reconocer, para avanzar en un análisis crítico de los procesos de intervención.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de nuestro trabajo hemos querido plantear en primer lugar, lo novedoso de este tipo de estudio y su pertinencia, atendiendo los debates que se están realizando contemporáneamente. En ellos, sobradamente se pone de relieve la tensión por los cuales atraviesan los procesos de intervención del Trabajo Social, por ende –aún sin proponérselo- muchas veces contribuyen a criminalizar o patológica la pobreza, presentándose cada vez más con mayor complejidad y agudeza en el ámbito escolar, ámbito que en la actualidad constituye uno de los principales espacios de inserción laboral para los trabajadores sociales.

No existen dudas respecto que la existencia de indicadores de fragilidad social que se manifiestan tanto en las dificultades y limitaciones de la trayectoria escolar, como en la ausencia de competencias básicas por parte del niño y su familia o situaciones constatadas de exclusión social, orientan el proceso de intervención; allí el Orientador Social debe ser un facilitador del proceso de mejora y no partícipe de un nocivo activismo de gestiones y derivaciones que implican patologización.

Por otro lado, fue nuestra intención aportar elementos que permitan romper con el discurso escolar-institucional dominante que se confiere el derecho a nombrar las dificultades y falta de condiciones básicas para la trayectoria escolar de los niños, y sí, resaltar la capacidad de respuesta y apoyo que tiene la profesión en consonancia con mayores derechos, respeto y coherencia con nuestras competencias y código de ética profesionales.

Asimismo, esperamos haber demostrado la importancia de contribuir al rompimiento con la malla conservadora en la que todavía se mece la formación, mostrando la necesariedad de configurar un tipo de profesional que, vinculando su génesis con la política social, tiene por delante desafíos enormes, en procura de mejorar tanto su condición profesional como los servicios que presta.

Como toda aproximación, muestra muchos interrogantes, lo que anhelamos habilite nuevos debates y líneas de investigación.

En este sentido, consideramos substancial profundizar y re trabajar el hecho de cómo suelen naturalizarse los procesos de intervención, cuando se observa la realidad en su apariencia

inmediata y superficial, desconsiderando las determinaciones sociales e históricas, es decir, como si fueran situaciones naturales que por el azar o la gracia divina les toca transitar a las personas afectadas.

En contrapartida consideramos a la problematización como la tendencia a percibir la realidad como un proceso en permanente transformación, explicando el presente a partir de prácticas y acciones de los hombres en el pasado mediato e inmediato, es allí donde pueden observarse elementos fenosituacionales y genosituacionales orientadores de la intervención profesional.

No desconocemos lo costoso de arribar a acuerdos profesionales y críticos para la praxis. Estas contribuciones dan cuenta de los procesos preexistentes que es preciso cuestionar. Los elementos presentados en este trabajo, constituyen aportes para construir un posicionamiento que asocie la jerarquización profesional con la permanente reflexión y análisis crítico de los procesos interventivos.

Analizar las mediaciones, determinaciones y contradicciones de los procesos de intervención, nos llevó a entender que en relación a la formación, la capacitación y supervisión exceden las prácticas instituidas de evaluación y monitoreo de acciones que sobrellevan las inspectoras y el cuerpo directivo de la escuela.

En sintonía, surge con lo expuesto precedentemente, que las condiciones de trabajo no resultan cuestiones anexas, sino que resultan organizadoras de la práctica profesional.

Resulta obvio que no fue nuestra intención expresar un juicio absoluto sobre la funcionalidad de los colegas, sin embargo no podemos dejar de mencionar que los problemas visibilizados dentro de los procesos de intervención se encuentran íntimamente asociados a los modos o posicionamientos con respecto a las funciones de asistencia, gestión y educación; y a un proyecto ético-político profesional en el que es necesario identificar la tendencia teórico-política concreta, práctica y normativa, como mecanismo para fortalecer la autonomía profesional, puesto que los objetivos y valores que orienten los procesos de intervención no son expresiones individuales, sino el resultado de acuerdos del colectivo profesional.

En ellos, también se reflejan las fisuras y condicionantes.

Cuanto mayor las tensiones tanto más difícil es la tarea, por ello se deberá construir un cuerpo colegiado que exprese responsablemente las reivindicaciones del sector, los derechos de la población y que analice las situaciones desde modelos de comprensión de la realidad, que profesionalicen y jerarquicen la tarea/trabajo, superando la idea de pasivos "ocupados" en un empleo.

A partir de ello, resulta imprescindible aprovechar nuestros márgenes de libertad e influencia y elevar, comunicar y negociar adecuadamente propuestas construidas y fundamentadas en mayores derechos, interviniendo en procesos acordes y en sintonía con aquella vocación de cambio y enfrentamiento de las injusticias sociales, que nos llevó a optar por esta profesión.

Hasta aquí los expuestos argumentos y conclusiones, aunque limitadas, esperan no sólo verificaciones empíricas en otros campos y análisis diacrónicos comparados, sino también nuevas y audaces hipótesis teóricas.

De mantenerse una interpretación encapsulada, se acentúa la separación entre interpretación e intervención, generando una intervención débil o estrictamente funcional. Esperamos haber contribuido a visibilizar las ataduras, la despersonalización de la burocracia y los procedimientos institucionales, que limitan el pleno ejercicio profesional.

Para finalizar, develar las determinaciones múltiples de lo concreto no es posible sin reflexividad en renovados análisis y prácticas sociales.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Alayón, Norberto: Defendiendo al Trabajo Social. Humanitas Editorial, Buenos Aires (1980).

Ander-Egg Ezequiel, Del Ajuste a la transformación: apuntes para una historia del Trabajador Social. Ecro Editorial, Buenos Aires (1975).

Batthyány, K. y Cabrera, M. *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial.* Universidad de la Republica del Uruguay, Montevideo (2011).

Biblioteca Nacional del Maestro. "Condiciones laborales en educación primaria" www.bn.me.gov.ar

Boris Alexis Lima, Contribución a la epistemología del Trabajo Social. Humanitas Editorial, Buenos Aires (1986).

Cademartori F., Campos J., Seiffer T. *Condiciones de trabajo de los trabajadores sociales. Hacia un proyecto profesional crítico*. Espacio Editorial, Buenos Aires (2007).

Capello, M. y Mamblona, C. (Comp.) *Trabajo Social: Critica de la vida cotidiana y Método de Marx.* ICEP-CATSPBA, Del Bulevard, La Plata (2012).

Disposición 76/08; "Rol del Equipo de orientación Escolar" Subsecretaria de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; 2008.

Disposición 4/09; "Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social" Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; 2009.

Disposición 01/2016; "Pautas Organizativas" Subsecretaria de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Comunitaria y Pedagogía Social; 2016.

García, Salord Susana: Especificidad y Rol en Trabajo Social. Humanitas Editorial, Buenos Aires (1990).

Gianna, S. "Vida cotidiana y Trabajo Social: límites y posibilidades en la construcción de estrategias de intervención profesional". Revista Cátedra Paralela, UNR y Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Segunda Circunscripción de la Provincia de Santa Fe. Nº 8, 2011. Argentina. Revista con versión en papel y digital. http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00101f001t1.pdf

Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; 2014.

Héller, A. *Sociología de la vida cotidiana.* Ediciones Península, Barcelona (1977).

Iamamoto, M. y Carvalho, R. *Relaciones sociales y Trabajo Social.* CELATS, Lima (1984).

Iamamoto, M. *Servicio social y división social del trabajo.* Cortez Editora, San Pablo (1997).

Iamamoto, M. *Servicio social en la contemporaneidad: Trabajo y formación profesional.* Cortez Editora, San Pablo (2003).

Kosik, K. *Dialética do concreto.* Paz e Terra, San Pablo (1989).

Kruse, Herman C., La Reconceptualización del Servicio Social en América Latina, Buenos Aires (1972).

Ley de Educación Nacional 26.206 /06

Ley de Educación Provincial 13.688/07

Mallardi, M. Cuestión social y Cotidiano: Implicancias objetivas y subjetivas de la Sociabilidad Capitalista. La primera edición .Tandil: el autor, (2012).

Mallardi, M. (Comp.) *Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribución al ejercicio Profesional Critico*. ICEP-CATSPBA, La Plata (2014).

Mallardi, M. Martínez Reina, M y González, M. *Condiciones de empleo y ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la Prov. de Buenos Aires.* Colección Digital. Temas en Agenda II. Documentos para el ejercicio profesional del Trabajador Social. ICEP-CATSPBA (2015).

Marradi A; Archenti N.; Piovani J.I.: Metodologías de las Ciencias Sociales, Buenos Aires (2007).

Martín, A. Cagliari, Y. y Moledda, M. "¿Nuevas familias, nuevas intervenciones? Procesos de intervención del trabajo social en el ámbito educativo" En: *I Coloquio Regional ¿Familias contemporáneas, intervenciones contemporáneas?* FCS- Universidad de la Republica, Montevideo (2015).

Martín, A., Moledda, M. y Galante, N. "Procesos de intervención del Trabajo Social. Algunas reflexiones sobre el quehacer en el ámbito educativo". En: *X Jornadas Provinciales de Trabajo Social. Procesos socios políticos y trabajo social: propuestas y perspectivas en la práctica profesional.* CATSPBA- Junín (2015).

Martín, A., y Moledda, M. "Trabajo social en contextos educativos. Un análisis crítico de los procesos de intervención". En prensa (2016).

Montaño, Carlos "La Naturaleza del Servicio Social: Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción."Capítulo I. Cortez Editora. (2000)

Netto, J. P. *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. Cortez Editora, San Pablo (2002).

Netto, J. "Para un crítica de la vida cotidiana". En: *Trabajo Social: crítica de la vida cotidiana y método en Marx.* ICEP-CATSPBA, La Plata (2011).

Oliva, A. *Los recursos en la intervención profesional del trabajador social.* Ediciones cooperativas, Buenos Aires (2007).

Oliva. A y Gardey, V. "Procesos de Intervención del Trabajo Social: condiciones objetivas y subjetivas de los profesionales". En: *II Foro Latinoamericano de Trabajo Social* FTS-UNLP, La Plata (2008).

Oliva, A., Pérez, C. y Mallardi, M. "Procesos de intervención t tácticas operativas en Trabajo Social". En: Oliva, A y Mallardi, M (coords.): *Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social.* UNICEN, Tandil (2012).

Oliva, A.y Mallardi, M. (coords.): *Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social.* UNICEN, Tandil (2012).

Perazza Roxana y Legarralde Martin: "Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina." Sindicalización y Colegiación en la Provincia de Buenos Aires, (2008).

Pérez, C. "La tematización de las condiciones del ejercicio profesional del Trabajo Social" Cuadernillos del GIyAS (2005).

Pérez, C. "Las condiciones de trabajo de los trabajadores sociales como objeto de estudio". En: Siede, M.V, (Comp.) *Trabajo Social y Mundo del Trabajo: Reivindicaciones laborales y condiciones de la intervención*. ICEP-CATSPBA, La Plata (2012).

Rozas Pagaza, M. *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Socia.* Espacio, Buenos Aires (2001).

Salvador, E. "Procesos de intervención profesional en instituciones educativas de nivel maternal, inicial y primario". Revista Plaza Pública, FTS-UNICEN. N° 3. 20110. Argentina. https://revistaplazapublica.wordpress.com/numeros-anteriores/numero-iii/

Samaja, J. *Epistemología y Metodología*, 3° edición; Cap. IV. Editorial Eudeba, Buenos Aires (1993).

Sampieri Hernández, R; Collado Fernández, C.; Lucio Baptista, P; *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill, México (2003).

Siede, M.V, (comp) *Trabajo Social y Mundo del Trabajo: Reivindicaciones laborales y condiciones de la intervención*. ICEP-CATSPBA, La Plata (2012).

Tenti Fanfani, E. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XIX, Buenos Aires (2007).