

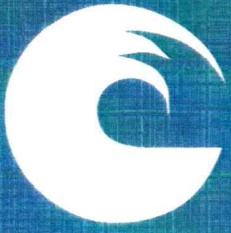
2011

Sistematización de la práctica
supervisada, en la escuela primara
básica N°75 (E.P.B.)"Alberto
Bruzzone", en el periodo
julio-diciembre 2007 : abordaje de dos casos

Villareal, Julieta Beatriz

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/469>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social

Trabajo Final de Tesis: Trabajo Social y Educación

“Sistematización de la práctica supervisada, en la Escuela Primaria Básica N°75 (E.P.B) “Alberto Bruzzone”, en el período Julio-Diciembre 2007” .Abordaje de dos casos.

Alumna: Villarreal, Julieta Beatriz

Matrícula: 6598/01

Directora de Tesis: Lic. Echarri, Alicia

Co- Directora : Lic. Colarieti, Silvana

Biblioteca C.E.C.S. y S.S.	
Inventario	Signatura
4247	
Vol.:	Ejemplar.
Universidad Nacional de Mar del Plata	

19 NOV 2012

Agradecimientos

A Alicia Echarri, por formar parte de mi proyecto, y hacerlo con compromiso y desinteresadamente. Por su humildad. Por sus correcciones respetuosas y a mis tiempos. Por sus conversaciones y mensajes tranquilizadores, dándome la seguridad y confianza que necesité, y confiando más en mí, que yo misma.

A Silvana Colarieti por abrirme las primeras puertas de la profesión. Por regalarme sus conocimientos, siempre con una sonrisa. Por respetar mis tiempos, comprender mis temores y soltarme las alas cuando supo que podía volar.

A Ana Rusconi, un agradecimiento especial. Por comprender, desde el primer día cuál era mi objetivo, y no dejarme nunca perder el rumbo. Por saber antes que yo, que “hoy” llegaría muy pronto. Por sus métodos y técnicas que lo hicieron posible. Y fundamentalmente porque fue posible vivirlo con felicidad, paz y pleno disfrute. Por excederse constantemente de sus funciones terapéuticas, con la convicción de un gran profesional. Por su solidez científica y humana.... Gracias Ana, esto también es tuyo.

Dedicatoria

A mis viejos por haber formado la familia que somos. Gracias por enseñarme lo que es el respeto, la honestidad y el compromiso. Ma: gracias por darme tu sensibilidad, entrega y escucha. Pa: gracias por darme tu perseverancia, esfuerzo y exigencia. A ambos, GRACIAS POR DEJARME SER QUIEN BUSCO SER.

A Seba y Nano, mis hermanos y amigos... Por la ingenuidad de nuestra infancia, la complicidad de la adolescencia, la confianza en nuestros proyectos, la felicidad de nuestros logros, y la seguridad de que vamos a estar siempre unidos. Gracias Totales!

A Geor, Nare y Lola, la familia que mi hermano me regaló. A mis sobrinas que siembran amor y a sus sonrisas que curan absolutamente todo.

Al Lolo y a la abuela Nené por estar tan presentes en todos los momentos de mi vida y celebrar cada uno de mis logros como si fueran propios ... A la abuela Maruca: ¡Cómo me gustaría que estuvieras!

A la tía que está siempre, nos cuida y nos ama como si fuéramos sus propios hijos.

A las hermanas que elegí: Coqui, Evi, Re y Floren, por hablarnos de reajo...y que con eso baste y sobre. Por los mates de por medio, por las risas hasta llorar y los llantos hasta reír. Por decir lo justo en el momento indicado. Porque “dime con quién andas y te diré como eres”, me deja muy bien parada. Gracias Amigas

A mis amigos y amigas, compañeras de emociones, risas, salidas y viajes. Por los valores compartidos, por cada anécdota, por las noches sin dormir de preocupación, o simplemente porque la charla estaba buena... Gracias por formar parte de mi vida incondicionalmente

*A Ale, Espe, Ernes y Mary con quienes compartí la mejor etapa de la vida.
Interminables noches sin dormir, libros, resúmenes, resúmenes de los resúmenes,
mates, y los infaltables alfajores “pepitos”*

*A mis compañeras de vocación y trabajo, las que están y las que encontraron nuevos
rumbos... Gracias porque de cada una aprendo algo día a día. Gracias porque toda
discusión, intervención y tarea diaria nos conducen a un objetivo común. Sabemos que
en fondo pensamos, sentimos, y anhelamos lo mismo. ¡Estoy profundamente orgullosa
del Equipo que formamos!*

*A vos Pilu, por el compromiso diario, por haber sido mi guía en este último tramo del
camino, con tus palabras, tu saber, tu practicidad y paciencia. Compañeras de
vocación y de Clona... ¡Eternamente gracias Mi Comandante!*

*A vos mi amor... y al bendito reloj que te puso puntual ahí. Por tu paciencia y
compañía, por nuestro diálogo, por desestructurarme. Por tu abrazo contenedor y tu
mirada sincera... Simplemente Gracias*

*Sin ustedes, su apoyo, comprensión y amor, esto hubiese sido mucho más difícil,
gracias de corazón....*

Julieta

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
FUNDAMENTACIÓN.....	2
PRIMERA PARTE: Marco teórico conceptual referencial.....	5
I- TRABAJO SOCIAL.....	5
-Origen del Trabajo Social: <i>Un recorrido histórico</i>	5
-Caso Social Individual familiar desde la orientación psicosocial.....	13
-La intervención en Trabajo Social.....	18
-El Trabajo Social en el campo de la educación	25
II- MARCO INSTITUCIONAL.....	35
-La institución educativa.....	36
III- EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN.....	40
-Concepto de Educación.....	40
-Evolución histórica de la educación.....	41
La educación en Grecia.....	41
La educación en Roma.....	42
La educación Monacal.....	43
La educación en el Medioevo.....	43
La educación en el Renacimiento.....	44
La educación en el mundo Barroco.....	44
La educación Moderna.....	44
-Teorías de la educación.....	48
Teorías no críticas.....	48
Teorías Crítico Reproductivistas.....	52
Teoría socio-histórica.....	55

-Abordaje de la problemática.....	56
IV- SUPERVISIÓN EN TRABAJO SOCIAL.....	59
-El concepto.....	59
-Funciones.....	60
-Encuadre.....	61
-Técnicas.....	62
-Condiciones del supervisor.....	63
-Proceso de supervisión.....	64
-La orientación inicial del supervisado.....	65
-Niveles de aplicación de la supervisión.....	66
-Fases o momentos del proceso de supervisión.....	66
-Algunos criterios para la evaluación en trabajo social.....	69
V- EL CONCEPTO DE SISTEMATIZACIÓN ¿Por qué hablamos de sistematizar experiencias?.....	70
SEGUNDA PARTE: Trabajo de campo.....	73
I- LA INSTITUCIÓN.....	73
-Identificación de la institución.....	73
-La historia de la escuela.....	73
-Edificio, infraestructura y equipamiento.....	74
-Organización y funciones.....	75
-Fuentes de financiamiento.....	77
II- DESARROLLO METODOLOGICO.....	80
-Metodología Referencial: El construccionismo.....	80
-Proceso metodológico.....	81
-Modalidad operativa.....	84
-Técnicas e instrumentos.....	85
-Formas de registro.....	85

III- INSERCIÓN INSTITUCIONAL: <u>del proceso de aprendizaje</u>	87
-La experiencia previa.....	87
-La inserción institucional.....	87
-El proceso.....	87
-La experiencia en sede.....	88
IV ABORDAJE INSTITUCIONAL.....	90
-Presentación de casos.....	91
-Primer caso.....	91
-Segundo caso.....	101
TERCERA PARTE: Análisis de los datos y conclusiones	112
Análisis de los datos.....	112
Conclusiones y consideraciones finales.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	129

INTRODUCCIÓN

Introducción

El presente Trabajo Final tiene por objeto la sistematización de la práctica pre-profesional, en el marco de la asignatura Supervisión institucional. Ésta, constituye el último nivel de práctica y es dictada en quinto año de la carrera Licenciatura en Servicio Social, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se ha elegido para llevar adelante dicho proceso de aprendizaje, la Escuela Primaria Básica N° 75 “Alberto Bruzzone”, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Distrito General Pueyrredón. Esta instancia última de aprendizaje supervisado, ha sido acompañada desde la cátedra por la Licenciada Alicia Echarri, y desde la Institución sede por la Licenciada Silvana Colarieti.

FUNDAMENTACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

“La educación del niño debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potencialidades”¹

En este estudio se parte de la concepción de que el medio social y cultural determina al sujeto que se educa. En este sentido, la escuela, como institución se constituye en un campo sumamente complejo que se encuentra atravesado por problemáticas de distinta índole. ¿Cómo influye el contexto político-económico?

Desde 1990, la centralidad que adquiere el Mercado con el neoliberalismo, se contrapone con una fuerte disminución de las funciones del Estado. El Mercado pasó a constituir -desde este modelo- el instrumento más eficaz para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades; generando un profundo cambio en la orientación de la economía con las políticas de ajuste, direccionadas desde los países del norte. De este modo, se plantea la retirada del Estado de cualquier área en la cual hubiera desarrollado un papel activo en la asignación de recursos. Se inicia entonces, una política de privatización, desregulación y abolición de subsidios realizada sin ningún control. Se abandonaron las políticas sociales, ya entonces escasas, convirtiéndolas en focalizadas y de carácter asistencial-clientelista.

Las políticas establecidas no solo no solucionaron los problemas, sino que se agudizaron las desigualdades generadas por la distribución del ingreso y la riqueza.

Como producto de este proceso de reestructuración, se han generado niveles de precarización laboral, desocupación, sub-ocupación, vulnerabilidad, marginalidad, empobrecimiento y exclusión.

Respecto a la educación, el gobierno continúa una política de descentralización a las provincias, proceso que no es acompañado por el aumento del presupuesto de la Nación. Sumado a esto, se reduce el número de empleados públicos, persistiendo, además, bajos salarios para este sector.

Como se observa, la crisis socio-económica que impactó a nuestro país en los últimos años tiene su reflejo en la escuela, de tal manera que las problemáticas de salud, las dificultades de acceso a bienes culturales y simbólicos, a una vivienda digna, al trabajo formal de los padres, etc. generan problemáticas que deben ser atendidas. Por lo

¹ Convención Internacional de los Derechos del Niño. Artículo 29

tanto la escuela como institución pública se ve obligada en los últimos tiempos a asumir funciones que sobrepasan su rol específico.

Hoy la escuela se encuentra en tensión entre la enseñanza formal y la contención integral del niño y su familia. El rol del trabajador social se perfila como clave en un contexto semejante. En este sentido, resulta indispensable precisar cómo se concibe el Trabajo Social de caso social individual-familiar en el presente trabajo, entendiéndolo como un proceso dinámico, complejo y en evolución. “Es un acontecimiento vivo que siempre incluye factores económicos, físicos, mentales, emocionales y sociales. Se compone de factores externos e internos. Se estudia a la persona en situación, tanto todo lo relacionado con sus experiencias sociales, como sus sentimientos sobre estas experiencias”². En este sentido, una estrategia en Trabajo Social “puede definirse como el arte de hacer concurrir un conjunto de medios a un fin. La estrategia toma en cuenta elementos de naturaleza diferente y trata de prever la evolución y las interacciones dinámicas entre estos elementos”³.

Se sostiene que la escuela constituye uno de los ámbitos fundamentales para la construcción de la infancia y de su ciudadanía. Es por ello, que cualquier estrategia de trabajo social en el campo educativo, debe estar orientada a promover el ejercicio de los derechos de la niñez. Se considera fundamental, el reconocimiento del niño como un ciudadano y no, un potencial ciudadano; es decir, como sujeto pleno de derechos. Desde este posicionamiento, el trabajador social favorece el crecimiento de los niños como personas libres, con capacidad crítica; exigiendo lo mejor que cada uno pueda aportar de sí mismo a la sociedad, contribuyendo a la formación de su carácter y a que aprendan a conducirse razonablemente a través de la interiorización de roles, valores sociales y morales.

“En síntesis, la intervención en lo social, desde la perspectiva profesional, tiene que ser pensada y abordada como un proceso social complejo. Por esta razón, es necesario plantear la resignificación de la relación entre método y metodología. La categoría de proceso es fundamental para conceptualizar no solo el papel del método, sino también el de la metodología. La intervención en lo social⁴ es ante todo una construcción social

² Hamilton G. “Teoría y práctica del trabajo social de casos” Ed. Prensa mexicana. 1982

³ De Robertis C. “Metodología de la intervención en Trabajo Social” Ed. Lumen Humanitas. 2006

⁴ Se realiza una distinción entre los términos “*intervención social e intervención en lo social*”: Entiéndase por *intervención social* un campo social de análisis o de acción social del cual se ocupan diferentes disciplinas y profesiones. Al utilizar la noción de *intervención en lo social* se hace referencia a la intervención de un tipo de práctica social o saber especializado” Carballada, A. “El proceso de análisis y la intervención en Trabajo Social.” Revista Escenarios Nº 2. Escuela Superior de La Plata. UNLP. La Plata 1997.

que debe abordar y comprender la dinámica de los procesos sociales en curso, con el fin de formular las respectivas estrategias de acción social.”⁵

En este sentido será el **objeto de la sistematización** la metodología de caso social individual-familiar aplicada en el campo de la educación, tomándose como **unidad de análisis** el abordaje de dos casos específicos de estudio.

Por lo anteriormente expuesto y ante la necesidad de vivenciar una nueva vinculación entre teoría y práctica, se decide emprender este viaje hacia la sistematización. Sin negar la importancia de visualizar lo teóricamente aprendido, a la hora de la acción; el presente trabajo, pretende una nueva modalidad de producción de conocimiento: donde las reflexiones no provengan de teorías o parámetros predefinidos, sino que surjan del encuentro, la reflexión y la mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción.

La estructura del presente trabajo se divide en tres partes a saber:

Primera parte: El marco teórico conceptual referencial, soporte que nos permite un análisis crítico. Desde esta visión el análisis de la experiencia hace eje en el proceso de aprendizaje y en los aspectos constitutivos del rol profesional.

Segunda parte: El trabajo de campo. Se describe aquí la experiencia, integrando los aspectos institucionales, el aspecto metodológico y el proceso de aprendizaje, a partir del abordaje de dos casos.

Tercera parte: Evaluación del abordaje de los casos. Análisis de los datos, conclusiones y propuestas: respecto de los alcances y limitaciones de la intervención profesional en la atención de la demanda individual-familiar.

Finalmente, las propuestas y conclusiones en relación a la experiencia dan cierre a la elaboración del presente trabajo.

⁵ Carballada. A “El proceso de análisis y la intervención en Trabajo Social.” Revista Escenarios Nº 2. Escuela Superior de La Plata. UNLP. La Plata 1997.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUA REFERENCIAL

PRIMERA PARTE: Marco teórico conceptual referencial

“Ningún hecho o fenómeno de la realidad es abordado sin tener unos conceptos previos que nos permitan compararlos con la realidad que queremos analizar”¹ Cómo se conectan e interrelacionan, es decir el juego que traman en un momento dado y en un contexto socio-histórico determinado. Para tal fin, es necesario recurrir a teorías de diversas disciplinas, que respondan y revelen el posicionamiento teórico al que se adhiere, otorgando a la investigación orden y coherencia.

En este sentido, se desarrollan a continuación algunas de las nociones que se consideran en el presente trabajo, considerando que las mismas tienen carácter direccionador. Las palabras clave son: Trabajo Social - Marco Institucional - Educación - Sistematización Supervisión

I- TRABAJO SOCIAL

Origen del Trabajo Social: Un recorrido histórico

Se realiza en este apartado, un recorrido histórico dedicado al surgimiento y desarrollo del Trabajo Social, considerándolo necesario para alcanzar los objetivos de esta investigación. Tomando los aportes de Montaña (1998) y de acuerdo con el autor, el mismo se llevará a cabo desde una perspectiva “histórico-crítica”²

“La prehistoria del Trabajo Social es tan antigua como la cooperación mutua del hombre para vencer el rigor de la naturaleza hostil del primer período de la humanidad. Pero su historia es tan reciente que dificulta la conceptualización profesional. La prehistoria es la presencia de la asistencia social natural en la comunidad primitiva. Es

¹ Ochoa, R. F. y Tobón Restrepo A. “Investigación educativa pedagógica” Ed. McGraw-Hill. Bogotá. 2001

² Contraria a la tesis “Endogenista”, esta vertiente de trabajo entiende que no es posible explicar la profesión a partir de sí misma, sino que es necesario analizarla en las determinaciones sociales, políticas, económicas y culturales propias de las sociedades en las cuales la profesión se desarrolla. En este sentido, se considera a la profesión como una especialización en la división social y técnica del trabajo y que se explica y adquiere sentido en el marco de las relaciones entre las clases fundamentales dentro de una sociedad capitalista.

la existencia de los códigos humanistas del esclavismo. Es la caridad cristiana del feudalismo y es la institucionalización de la beneficencia estatal del capitalismo.

La historia del Trabajo Social, es la racionalización tecnificada de la asistencia social, que da origen y desarrollo en el presente siglo al oficio del Trabajador Social”³.

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

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

El desarrollo y la expansión del modelo de producción capitalista y el mantenimiento del papel hegemónico de la burguesía, necesitaban enmascarar los antagonismos de clase y las contradicciones propias de estos. Se propuso, entonces, encontrar una serie de prácticas que ocultaran el carácter explotador del sistema y priorizaran los principios de libertad y justicia sostenidos en la sociedad moderna. En este marco, la burguesía, tomando un papel conservador, se valió de prácticas asistenciales precapitalistas y las convirtió en instrumentos de control social y de legitimación de su poder.

En este momento el tratamiento de las necesidades y carencias se estructuran en tres ámbitos: -Las organizaciones de las sociedades de la caridad; -Los movimientos de reforma social y -La incipiente acción del Estado.

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

En el seno de estas instituciones, a la par que se estructura un tipo de intervención particular con los objetivos y procedimientos más sistemáticos, surge la inquietud de la

³ Díaz, Jorge. "Historia del Trabajo Social". Ed. Lumen-Humanitas. México. 2006

elaboración teórico-metodológica y de la capacitación de los responsables directos: el voluntariado, que actúa como la “base” de los trabajadores de dichas instituciones.

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

Según Parra⁴, el Trabajo Social se institucionalizó en Argentina, en 1930. Durante esta década, el Estado adquirió un rol intervencionista en “lo económico”, aunque no en “lo social”. Frente a la cuestión social desarrolló medidas segmentadas, siendo algunas represivas y otras de carácter legislativo laboral.

Las consecuencias de la crisis de 1930 y los reclamos de los médicos higienistas ocasionaron que el Estado tomara algunas iniciativas con la asistencia social pública. Estas medidas tendían principalmente a controlar los subsidios otorgados por el mismo. Sin embargo, las cuestiones asistenciales seguían delegándose en organizaciones privadas.

La tarea de la profesión consistía en el alivio moral de la familia obrera y una acción individualizada sobre las masas. La acción no se restringía solamente a la caridad, sino a una intervención ideológica sobre la vida de la familia trabajadora: “el encuadramiento de los trabajadores en las relaciones sociales vigentes reforzando la mutua colaboración entre el capital y el trabajo (...), y proponiendo una acción educativa en una línea preventiva antes que curativa (...), desconociendo los antagonismos de clase y realizando un tratamiento de cuño doctrinario y moralizador”⁵

Las bases de la sociedad eran consideradas dadas y por lo tanto no cuestionables. La solución era la adaptación del hombre a la sociedad, y se promovía la individualización de los casos sociales en detrimento de una situación común atravesada por el conjunto de la población atendida por el Trabajo Social. Todo esto estableció una tendencia empirista y pragmática que buscaba la clasificación de la población atendida para brindarle el tratamiento adecuado.

“El Trabajo Social nace entonces como el producto de la articulación de tres elementos:

⁴ Dr. en Servicio Social por la PUC-San Paulo. Docente en la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Luján, Argentina.

⁵ Parra, Gustavo. “Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino” Ed. Espacio. Buenos Aires. 2002.

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

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

3- el desarrollo de las Ciencias Sociales, que generan un campo diversificado de argumentación teórica y de herramientas metodológicas, de las cuales la nueva profesión extrae en “préstamo” conceptos y técnicas que pasan a construir un saber especializado”.⁶

Algunas fechas claves permitirán visualizar más fácilmente la evolución del Trabajo Social en cuanto aportes fundamentales para la constitución de un saber especializado:

-1893: Anna Dawes introduce por primera vez en el Congreso Internacional de Beneficencia la categoría compuesta Social Work.

-1897: Mary Richmond propone crear la Escuela de Instrucción para la filantropía aplicada.

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

-1899: Graham Taylor funda en Chicago la primera Escuela de Trabajo Social que formó parte integral del sistema universitario como carrera de estudios superiores.

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

-1925: Se crea la primera Escuela de Servicio Social de América Latina llamada “Alejandro del Río” en Chile

Siguiendo el curso, se toman aportes de Cristina de Robertis. En su libro Metodología de la intervención en Trabajo Social, expresa que el Servicio Social surge y se desarrolla como una profesión destinada a atender, orientar y socorrer a sectores sociales en situación de carencia, que recurrían a las instituciones en busca de apoyo. No obstante, la importancia de esta etapa inicial como ingreso de un enfoque

⁶García Salord, S. “Especificidad y rol en el Trabajo Social”. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1991.

profesionalista en el área, el Servicio Social no alcanzó un agrado aceptable de estructuración metodológica.

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

Paralelamente a la gestión profesional así concebida, comenzó a superarse el concepto de la profesión en las escuelas de Servicio Social, muchas de las cuales pasaban a ser universitarias. El Servicio Social dejaba de lado en la formación profesional las materias que correspondían a una concepción limitada y estrictamente asistencialista, y las que provenían de la etapa en la que se la concibió como subsidiaria de otras, especialmente de la medicina y el derecho.

Asimismo comenzó a modificarse el criterio de asignatura específica y metodológica, comenzándose a jerarquizar los entonces llamados métodos de grupo y de comunidad.

Recién en 1943, durante el periodo peronista, el Estado interviene de manera más sistemática en la cuestión social, asumiendo el protagonismo en su enfrenamiento. La acción social que este llevó adelante estuvo centrada en tres grandes ejes: la política estatal, la política sindical y la Fundación Eva Perón. Esta fundación dirigía su accionar hacia aquellas personas que no estaban incluidas en el sistema productivo y aquellas que no se encontraban afiliadas a ningún sindicato. Sus actividades se concentraban en el área médica, el área social, la educativa y la directa (Eva Perón mantenía contacto directo atendiendo situaciones particulares).

El golpe militar de 1955 provocó la disolución de la Fundación y el retorno a la lógica filantrópica y moralizante de la asistencia social. Desde este momento, comienza el período conocido como desarrollista. Este se caracteriza por apoyarse en una visión totalizante y en la idea de progreso constante. Además, de creer factible controlar y modificar las causas del subdesarrollo y suponer que la modernización produce mayores niveles de autonomía, autoconfianza y justicia social. En este marco, se supone que la ciencia y la técnica tienen la capacidad de orientar los cambios propuestos, los que deben ser planificados por técnicos formados para realizar dicha tarea.

Se entiende que el Trabajo Social puede contribuir al desarrollo personal y comunitario, ayudando a la gente a aprovechar sus propias "capacidades" y lo que la sociedad le ofrece. También se busca, por un lado, estimular y preparar a la población para

participar activamente y, por otro, ayudar a las personas y grupos para que puedan actuar conforme a las pautas exigidas, las que “aseguraban” el desarrollo.

El desarrollismo le dio un gran empuje al trabajo comunitario, lo que favoreció el crecimiento metodológico, aunque este entusiasmo duró lo que duró el desarrollismo como novedad política continental.

Por un motivo u otro (políticas sociales que avanzan o retroceden, maduración cultural, influencias de otros niveles académicos por su inserción universitaria, independización de otras profesiones, desarrollismo, etc.) encontramos a fines de la década del '60 un Servicio Social latinoamericano que ya integró en su sistema de enseñanza, igualitariamente a los tres niveles de intervención básica y donde comienza a discutirse la metodología científica de la profesión. En cambio, en el ejercicio profesional efectivo no se notaron más progresos de los antes señalados.

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

La década de 1960 representa un antes y un después para la historia de la profesión, a partir del Movimiento de Reconceptualización. Diversos autores (como Ander-Egg: 1971, Carvalho: 1986; Netto: 1992; Iamamoto: 1998; Parra: 1999; entre otros) desde perspectivas de análisis diferentes han estudiado dicho proceso.

La Reconceptualización es el periodo histórico donde algunos sectores de la profesión se propusieron, articular nuevos proyectos socio profesionales en concordancia con los proyectos sociales en pugna en nuestro país. (Siede, M. Virginia⁷; 2005). De ahí que, como sostiene Parra, perspectivas, ideales, fundamentaciones teóricas y político-ideológicas no sean homogéneas. Entretanto, sí es posible afirmar que entendiendo la Reconceptualización en su dimensión de movimiento, diversos proyectos profesionales fueron inicializados en sus filas.

El movimiento surge como respuesta a una incuestionable crisis del servicio social tradicional, que resulta inoperante “frente a la realidad Latinoamericana y el reconocimiento de la exigencia de una redefinición profesional”⁸

⁷ Doctora en Trabajo Social. Docente de la Universidad Nacional de Luján y de la Universidad de Buenos Aires.

⁸ Carvalho, Alba M Pinho de. “A questão da transformação e o Trabalho Social, uma análise gramsciana” Ed. Cortez. San Pablo.

Se inician, entonces, “(...) y desarrollan diferentes análisis sobre el estatuto científico de la profesión, es decir, los profesionales buscan dar respuesta a la pregunta: ¿Qué es el Trabajo Social?, y su desdoblamiento en identificar cuál es la situación del Trabajo Social: ¿es ciencia, técnica o arte?”⁹ En este contexto plantea Ander Egg: “queremos destacar que una de las orientaciones de la reconceptualización otorga una importancia fundamental a la jerarquización científica del Servicio Social, ya sea mediante la constitución del Servicio Social como rama o disciplina científica, o bien –este es otro matiz- proporcionándole una sólida base científica”¹⁰

Se considera pertinente destacar, aunque sin ahondar en análisis ya que excede las intenciones de este apartado, que es en el marco de este proceso reconceptualizador que se introduce el término Trabajo Social definiendo una profesión, pero por sobre todo, definiendo una nueva manera de hacer las cosas.

Se entiende que el Servicio Social necesita instrumentarse, a partir de un Cambio ideológico que lleve al hombre a analizar racional y críticamente su situación, permitiéndole decidir libremente su propio destino, a partir de un proceso de participación en la movilización popular, como expresión organizada y solidaria

La Reconceptualización se proclama crítica, denunciando la atemporalidad y ahistoricidad que caracterizaban a la formación académica y a las prácticas de la profesión, las que implicaban una aceptación acrítica de la teoría y metodología del Trabajo Social norteamericano. Reconoce que el sistema social era la causa de las desigualdades sociales y cuestiona el papel conservador que la profesión ha tenido en estas situaciones. De esta manera, marca una ruptura con el asistencialismo y el cientificismo. Rechaza la intervención en casos sociales individuales por considerar que la causa del problema social se encuentra a nivel macro y que intervenir de manera individual encubre las contradicciones del sistema, obstaculizando el avance de los sectores populares en su lucha por la liberación nacional y social.

Desde el discurso teórico, se desincentivó las prácticas institucionales en el Estado por considerar a las instituciones como rígidas, burocráticas y reproductoras del sistema.

⁹ Parra, Gustavo. “El objeto y el Trabajo Social”. Publicación del Centro de Documentación de la Facultad de Trabajo Social UNER. Cuadernillo temático N° 15

¹⁰ Ander-Egg, Ezequiel. “La problemática de la reconceptualización del Servicio Social Latinoamericano, a comienzos de la década del 70.” In: AA.VV. Reconceptualización del Servicio Social. Primera Aproximación. Buenos Aires. Ed. Humanitas. 1971.

Este proceso hace que el ser de la profesión salga del aletargamiento de décadas, y expresa esa necesidad latente de accionar en función de cambios significativos, de comenzar a jugar un papel en la construcción de la realidad.

Esta elevación de la conciencia y de las miras de la profesión, lleva necesariamente a la preocupación por las políticas sociales y el encare más global y crítico de las necesidades sociales existentes.

Este período se ve abruptamente interrumpido por la Dictadura Militar instaurada en 1976, lo que produjo que los problemas sociales se despolitizaran y fueran analizados desde una neutralidad valorativa y racionalidad técnica. Además, se le dio nuevamente a la profesión un carácter moralizante.

La Dictadura reconoció el poder de movilización y transformación que el carácter promocional de la profesión traía aparejado. En consecuencia, se procedió al disciplinamiento de los profesionales, ya sea a través de la desincentivación de su ejercicio, de la desaparición física o cercenando sus posibilidades de acción. Se proponen nuevas formas de abordaje de los problemas sociales, acordes a la postura ideológica de la dictadura. Estas acciones implicaron la erradicación de las prácticas promocionales, asociadas al trabajo comunitario. El ejercicio del Trabajo Social estaba pensado nuevamente a partir de modalidades asistenciales vinculadas al tratamiento de casos individuales.

Con la finalización de la Dictadura, el proceso iniciado a partir de la década del '80 inició el pasaje desde una matriz estado-céntrica, a una mercado-céntrica. Las políticas universales del Estado son reemplazadas por una provisión selectiva y focalizada, con el objetivo de reducir gastos sociales a los que se consideran de incidencia negativa.

Desde el discurso dominante se naturaliza la pobreza, responsabilizando a sus protagonistas de la misma, considerándolos como sujetos débiles e ineptos, pero potencialmente peligrosos.

Durante la década del '90, este mecanismo profundizó los procesos de fragmentación, parcialización y descontextualización. Se fortalece y expande el trabajo de organizaciones de la sociedad civil, implicando el ejercicio de una práctica distinta de la realizada desde el ámbito estatal y condiciones laborales flexibilizadas. Dicho proceso es generado, en parte, por la delegación que desde el Estado se realiza hacia este sector.

Caso Social Individual familiar desde la orientación psicosocial.¹¹

En el siguiente fragmento se describe el Trabajo de Caso Social Inividualizado-familiar, desde la perspectiva psicosocial. Este posicionamiento parte de la convicción de que no hay manera de abordaje de situaciones posible, si no es teniendo en cuenta la persona en relación con otras personas, con su ambiente social y en un lugar y momento determinado, así como en su doble realidad, es decir: la interna (personal) y la externa (social) el modo en que es vivida y experimentada por cada persona en particular.

Para tal fin se echará mano principalmente a los aportes de autores como Perlman: 1990; Hamilton: 1982; San Giacomo: 2001.

El Caso Social, refiere Perlman es un proceso dinámico, complejo y en evolución. En palabras de Hamilton “es un acontecimiento vivo que siempre incluye factores económicos, físicos, mentales, emocionales y sociales. Se compone de factores externos e internos. Se estudia a la persona en situación, tanto todo lo relacionado con sus experiencias sociales, como sus sentimientos sobre estas experiencias”¹² Es importante comprender que no sólo todas las situaciones problemáticas son psicosociales, sino que son interpersonales. Esto último implica que el proceso de resolución concierne a más de una persona, generalmente al grupo familiar, siendo este, la unidad social primaria. Eva Giverti (2005) en este sentido remarca que el individuo no se encuentra aislado, pertenece a una organización familiar que se presenta como un entretejido de visiones, deseos, roles, en los que se establecen relaciones de intercambio, cooperación y conflicto.

Toda investigación de Trabajo Social de Casos constituye un proceso psicosocial. El profesional trata con personas, no con problemas. Se procura, entonces, diagnosticar la naturaleza del problema al tiempo que se trata de comprender cómo es la persona, cómo es su medio social, qué relaciones mantiene, cómo es la familia de quien manifiesta un problema.

Cristina de Robertis plantea que en Trabajo Social una estrategia puede definirse como el arte de hacer concurrir un conjunto de medios a un fin. La estrategia toma en cuenta

¹¹ En este apartado se utilizarán algunos conceptos tal como los expresan las/os autores/as de referencia. Por ejemplo Case Work respetando el término original en inglés de H. Perlman. Cabe destacar que cuando se trate de una cita textual que comprenda un concepto al cual no se adhiere, será aclarado en un pie de página.

¹²Hamilton, Gordon. “Teoría y práctica del trabajo social de casos” Ed. Prensa mexicana. 1982

elementos de naturaleza diferente y trata de prever la evolución y las interacciones dinámicas entre estos elementos.

Se considera que el arte del diagnóstico no consiste en la simple acumulación de hechos, sino en cotejar los que se han recogido para forjarse una clara visión de la situación. Es decir, se recoge el material, se lo compara y solo una vez comparado se puede llegar a interpretarlo. “El diagnóstico es un proceso de comprensión de la situación y personalidad de un ser humano que presenta una necesidad social, de su situación y personalidad en relación con otros seres humanos de los que depende de algún modo, o dependen de él; y en relación también con las instituciones sociales de su comunidad.”¹³ Hamilton (1982) afirma que en Trabajo Social el diagnóstico representa una FORMULACIÓN PSICOSOCIAL. Y plantea la diferenciación entre diagnóstico y evaluación, asegurando, sin embargo que son concurrentes y están relacionados. Especifica que el diagnóstico es la comprensión del problema psicosocial que la persona nos plantea; en cambio, la evaluación implica la comprensión del funcionamiento de la persona con respecto a su problema, su capacidad, sus posibilidades y la utilización de los recursos externos e internos; se hallan tan íntimamente relacionados que utiliza la denominación de “evaluación diagnóstica”. El proceso del pensamiento dirigido a la naturaleza del problema y sus causas, se llama diagnóstico, que significa “conocimiento a través de”; pretende contestar a la pregunta ¿qué pasa? ¿qué ocurre? Es la opinión profesional acerca de la naturaleza de la necesidad o el problema que presenta la persona. Diagnóstico y evaluación son dos modos complementarios de interpretar el significado de un caso. Ambos son percepciones psicosociales y opiniones profesionales. El diagnóstico está relacionado con la interacción causal; la evaluación con el fin u objetivo social.

Se continúa con los aportes de Perlman (1990) a los fines de mencionar los cuatro aspectos que considera fundamentales del Trabajo Social Individualizado. Los mismos se desprenden de la propia definición. Veamos: “el Case Work consiste en que una PERSONA que tiene un PROBLEMA, acude a un LUGAR, en que un profesional encargado de esta tarea le atiende y procura ayudarlo mediante un PROCESO determinado.”¹⁴¹⁵

La **persona** puede ser un hombre, una mujer, un niño que se estima que necesita ayuda o apoyo en algunos aspectos de su vida socio-emocional. “La persona es un todo, opera

¹³ Hamilton, Gordon. “Teoría y práctica del trabajo social de casos” Ed. Prensa mexicana. 1982

¹⁴ Perlman, Helen. “El trabajo social individualizado”. Ed. Rialp. S.A. 1990

¹⁵ Las mayúsculas y subrayado son un agregado personal.

como una entidad física psíquica y social sobre el problema. Es un producto en proceso de su modo de ser constitucional, de su ambiente físico y social, de sus experiencias pasadas, de sus percepciones y reacciones presentes e incluso de sus aspiraciones futuras. Esta configuración física psíquica y social (pasada, presente y futura) es lo que lleva consigo en cualquiera de las situaciones que la vida le hace afrontar.”¹⁶ De todos modos, la propia naturaleza del problema determina, unida a otros factores, qué conocimientos son necesarios y hasta qué punto debe ser completa la comprensión del sujeto.

El comportamiento de la persona tiene como propósito y significado obtener satisfacciones, evitar o anular la frustración y mantener su equilibrio en movimiento. Influida por los éxitos y fracasos obtenidos en la persecución de sus objetivos, cada persona desarrolla una manera típica de comportarse que adopta ante sí mismo, ante los demás y en las situaciones que ha de afrontar para conseguir sus objetivos. Estos patrones de conducta es lo que denominamos personalidad.

“En el terreno del caso social individualizado es muy importante concebir al individuo como producto de la acción recíproca entre su naturaleza y educación. En cualquier etapa de su vida una persona no es simplemente un producto de naturaleza y crianza o educación; siempre está además en proceso de ser con respecto al presente y de devenir con respecto al futuro. La idea de un mañana mejor y el deseo de poseerlo fundamentan la movilización de nuestros esfuerzos por cambiar. La conducta actual o potencial de una persona, el ser y el devenir, vienen determinadas y son juzgadas a la vez por las expectativas que ella y su cultura han atribuido al estatus y a los principales papeles sociales que desempeña.”¹⁷

Por otra parte, la autora hace mención al hecho de que la persona que acude a una institución de asistencia social está siempre en un estado de tensión y sobrecarga, ya sea porque el problema es sentido como ataque o amenaza, o porque su incapacidad para afrontarlo contribuye a aumentar la tensión. Cabe destacar que, cualquiera sea la naturaleza del problema, siempre va acompañado por el propio problema de “cargar” la experiencia de acudir a una institución a pedir ayuda.

El **problema** puede ser una necesidad no satisfecha (médica, económica, educativa, entre otras) que obstaculiza la vida de la persona; un problema de tensión (físico, psíquico o social) que afecta en el desempeño de sus roles sociales; o una acumulación

¹⁶Perman, Helen. “El trabajo social individualizado”. Ed. Rialp. S.A. 1990

¹⁷ Perman, Helen. “El trabajo social individualizado”. Ed. Rialp. S.A. 1990

de frustraciones que representan una amenaza o impiden la adecuación vital de la persona. Si bien es posible comprender la naturaleza global de un problema, manifiesta la autora que “el mismo hecho de que el problema sea dinámico y multifacético, obliga al Trabajador Social y al propósito del cliente¹⁸ a seleccionar algunos aspectos del mismo como unidad de trabajo”¹⁹ Esta selección se realiza en base a -lo que el sujeto desea; -Lo que el Trabajador Social considera soluciones posibles y deseables; o bien -aquello para lo que la institución puede ofrecer. No es de cuestionar a esta instancia del capítulo, que el hombre es un todo interrelacionado, por ende los problemas que surgen en cualquier aspecto de su vida, repercuten y afectan otros aspectos conexos de su vida. A este hecho, la autora lo denomina como “reacción en cadena”.

El **lugar** es una institución de asistencia social creada para ayudar a una persona a afrontar los obstáculos que entorpecen la marcha de su vida familiar, personal y a resolver los problemas. Existe una clasificación de las mismas teniendo en cuenta diferentes criterios: -Según de donde provengan los recursos económicos para su funcionamiento; -Según la autoridad profesional que la gobierna o -Según la naturaleza de su función. En este sentido, cabe mencionar, que la función, esto es, el para qué la institución fue creada, es invariable. Sin embargo cada institución traza un programa para resolver tipos de necesidades que caen dentro de su campo de acción y éste varía en concordancia con las necesidades cambiantes de la sociedad, con los intereses de la profesión y con los recursos con los que cuenta. Es el programa el que determina qué puede hacer el Trabajador Social y cómo puede atacar el problema.

El **proceso** de resolución de problemas, denominado Case Work “apunta a inculcar en los procesos vitales del cliente unos métodos de operación, recursos y conocimientos organizados, mediante los cuales se fortalece y apoya el esfuerzo por resolver el problema que realiza el propio cliente”²⁰ Supone ayudar al sujeto, durante todo el proceso, a aliviar, mitigar o transformar los sentimientos turbios que distorsionan su comportamiento funcional.

La esencia del proceso de Case Work, se halla en el uso consciente y controlado de la relación entre el profesional y la persona para alcanzar los fines del tratamiento. Es indispensable que el Trabajador Social estimule a la persona a participar en el estudio de

¹⁸ Se aclara que no se adhiere en este trabajo a la noción de “cliente”. Se considera en cambio, más apropiados los términos de “sujeto” o simplemente “persona” con la cual intervenimos.

¹⁹ Perman, Helen. “El trabajo social individualizado”. Ed. Rialp. S.A. 1990

²⁰ Perman, Helen. “El trabajo social individualizado”. Ed. Rialp. S.A. 1990

su situación logrando que colabore en los planes, haga un esfuerzo activo para resolver sus problemas, reconozca y utilice sus propios recursos y los que pueda proporcionarle la comunidad. Siguiendo esta línea de pensamiento, San Giacomo considera al hombre como un ser activo capaz de transformar la realidad y participar en los problemas a resolver. Desde esta visión, plantea una propuesta que tiende a evitar el establecimiento de un vínculo de autoridad profesional, por el conocimiento que tiene el Trabajador Social y que ubica a la persona en un plano más pasivo. Sostiene que “la relación profesional necesita de un vínculo con la persona de comunicación racional. Es un vínculo de comunicación que determina un ejercicio de la autoridad profesional puesto al servicio del conocimiento con la persona, necesario para llegar al conocimiento objetivo y más esencial del objeto y ayudar así a la persona a resolver su problema; lo cual no puede realizarse si el profesional y la persona no se incorporan al proceso.”²¹ Por consiguiente, el proceso denominado Trabajo Social individualizado, consiste en una transacción progresiva entre ambos. Comprende una serie de operaciones de resolución de problemas integrados en una relación significativa.

El propósito del proceso de resolución de problemas consiste en lograr que el sujeto que experimenta uno o más problemas se entregue a su elaboración y resolución, comprometiéndose activamente, en un trabajo compartido con el profesional. El Trabajador social debe promover, en el marco de la intervención, la confianza, motivación y disposición del individuo para que sea protagonista del propio proceso de resolución de problemas.

Sobre la base de esto, Perlman (1990) plantea que este proceso debe comprender tres operaciones esenciales:

- 1- Se debe averiguar y captar los hechos que constituyen el problema y se refieren a él, pueden corresponder a realidades objetivas, a reacciones subjetivas;
- 2- Hay que reflexionar sobre los hechos;
- 3- Hay que tomar una decisión o hacer una elección, que viene a ser el resultado final del proceso, que apunta a resolver el problema, es decir examinar sus partes, atendiendo a la importancia de su naturaleza y organización, a las relaciones existentes entre ellas y los medios de resolver el problema.

²¹ San Giacomo, Osvaldo Parodí. “Trabajo Social y conocimiento objetivo”. Ed. Grupo EIEM. Buenos Aires. 2001

Por todo lo planteado anteriormente, queda expuesta la concepción, a la cual se adhiere en el presente trabajo de Caso Social Individual-familiar y que guiará, en tanto sostén metodológico y ético- ideológico, el abordaje de los casos planteados posteriormente.

La intervención en Trabajo Social

Ya se ha dado espacio en otro apartado a los orígenes de la profesión y su evolución histórica. Del mismo modo, en la sección anterior se ha definido la metodología de Caso Social Individual-familiar desde la orientación psicosocial, a la cual se adhiere en este estudio. Se detallará aquí el campo de la intervención en Trabajo Social, partiendo de que es una construcción formada por las personas involucradas en el proceso con sus diferentes perspectivas e intereses, así como las instituciones y sus incumbencias, en un contexto espacio-temporal determinado.

Se utilizan fundamentalmente los textos de Alfredo Carballeda por sus aportes con respecto a la intervención en lo social, de Cornelius Castoriadis, acerca de la intervención profesional y de Claudia Lugones²² por sus contribuciones a partir de la noción de vida cotidiana en el marco de la intervención profesional, a los cuales se adhiere conceptualmente.

Se entiende por intervención profesional “la puesta en "acto" de un trabajo o acciones, a partir de una demanda social, caracterizada como solicitud de intervención, en el marco de una especificidad profesional.”²³ Susana Cazzaniga (1997) al respecto asegura que, vista la intervención de esta manera, es necesario destacar que su origen está atravesado por el lugar que esa profesión tiene asignado en el imaginario social. Esto es, la construcción histórico-social que de esa profesión se ha realizado: funciones, características, práctica, resultados esperados, etc.

En esta construcción operan el desarrollo histórico de cada profesión (sus antecedentes, sus vertientes, lo atribuido), como también las prácticas profesionales que le han otorgado, y de hecho le otorgan, significación a la intervención profesional. Este instituido, al que cada vez, en cada puesta en acto, se refuerza o se intenta romper desde

²² Claudia Lugones es Trabajadora Social. Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Escuela Superior de Trabajo Social.

²³ Castoriadis, Cornelius "La institución imaginaria de la sociedad" Vol. I. Editorial Tusquet Buenos Aires. 1993

la intervención, se transforma en un eje significativo para comprender y analizar esa misma intervención.

Cada profesional ejerce su profesión adoptando diferentes modalidades de intervención de acuerdo a su posicionamiento político-ideológico. Sin ello la práctica social está vaciada de contenido lo que influye negativamente en los sectores con los que se trabaja. Se debe dejar de describir lo social para comenzar a interpretarlo, Ander Egg expresa que de lo contrario la “práctica es incolora, inodora e insípida”.

Dar cuenta, en términos de análisis, de la intervención profesional exige un esfuerzo de elucidación, que a decir de Castoriadis es "...el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan..."²⁴. Trasladado al análisis de la intervención en Trabajo Social, esto es un proceso de reflexión y problematización constante de la visión teórica-ideológica que se sostiene explícita e implícitamente y de cómo esta visión se materializa en esa acción-con-sentido.

Históricamente la profesión del Trabajador Social se ha caracterizado por la intervención que realiza en los distintos campos en los que actúa. El campo de intervención de los trabajadores sociales desde los inicios de la profesión ha estado relacionado con la denominada “cuestión social”²⁵, construyendo buena parte de su especificidad en la intermediación entre recursos y necesidades y representando en muchas ocasiones la figura del “ordenador social”; ejerciendo el control social a través de sus intervenciones profesionales, funcionales a un sistema que se las fue asignando para sostener el status-quo de quienes detentan el poder político y económico.

“El Trabajo social como práctica social, es decir en su carácter de práctica profesional especializada, y legitimada por un saber técnico acreditado, está inserto en la trama de las relaciones sociales y económicas. Es decir, en otras palabras, dicha práctica profesional estará determinada por las condiciones políticas, sociales y económicas en las que se desarrolla en un momento dado. Las representaciones del profesional en trabajo social acerca de su producción de conocimiento, como de las formas de intervención entran en tensión y debate, en relación con la multiplicidad de miradas

²⁴ Castoriadis, Cornelius "La institución Imaginaria de la sociedad" Vol. I. Editorial Tusquet Buenos Aires. 1993

²⁵ Entendiendo la "cuestión social" como la manifestación de las desigualdades y antagonismos políticos, económicos y culturales anclada en las contradicciones propias del desarrollo capitalista y poniendo en jaque el poder hegemónico de la burguesía, atentando contra el orden social establecido" y que "generó múltiples estrategias del poder instituido para enfrentarla, callarla, naturalizarla, disminuirla o incorporarla. Netto, José P. "Capitalismo Monopolista y Servicio Social". Ed. Cortez. San pablo. 1992.

generadas al compás de los cambios políticos y económicos como así también del marco socio-histórico de producción de conocimiento”²⁶.

En este sentido y adhiriendo a la postura de Carballeda, entendemos que “la intervención no es un episodio natural, sino una construcción artificial de un espacio-tiempo, de un momento que se constituye desde la perspectiva de diferentes actores- desde aquellos que solicitan la intervención, instituciones, sujetos individuales y colectivos, y desde el propio sujeto profesional. Reconocer lo artificial de la intervención implica tender a su desnaturalización, entenderla como dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto exista una demanda hacia ella. Podemos afirmar que la demanda es la que funda nuestra intervención, pero aclaramos que no sólo demanda el sujeto sino también las instituciones, la agenda de políticas públicas, los medios de comunicación, etc.”²⁷.

Es decir, la intervención implica una serie de cuestiones que es necesario estudiar y analizar. Como se dijo, implica la generación de un momento, encuadrado desde la perspectiva de aquel que la recibe y del que la aplica. Asimismo, la intervención implica temporalidad, en cuanto a que se da en un contexto que posee historicidad. La intervención en lo social, debe tener en cuenta la historicidad de los cambios, los padecimientos del presente y una representación del futuro. Esta historicidad le da significaciones propias. “En definitiva, la intervención forma parte de un devenir clínico, desde la perspectiva que “hace actuar” a ambas partes contractuales. Clínico también porque, a partir de una lectura, análisis o estudio de lo que surge de ella, se pretende generar algún tipo de transformación en relación a la situación que es presentada.”²⁸ En este sentido entonces, se puede afirmar que la intervención supone una especie de contrato metodológico, un conjunto de reglas acordadas explícita o implícitamente, que regirán el proceso.

La intervención, lleva implícitamente nociones que se considera relevante relacionar como los conceptos de poder, saber, discurso y sujeto. La práctica del Trabajador Social es en definitiva una práctica política. Desde los orígenes de la intervención existe una construcción discursiva del “otro”, ese “otro” al cual consideramos sujeto de nuestra

²⁶ Carballeda, Alfredo. “Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto”. Ed Paidós. Buenos Aires. 2008

²⁷ Carballeda, Alfredo. “El proceso de análisis y la Intervención en Trabajo Social”. Revista Escenarios N° II. Escuela Superior de La Plata. UNLP. La Plata 1997.

²⁸ Carballeda, Alfredo. “Lo social de la intervención. El proceso de análisis en Trabajo Social”. Revista Margen edición N° 38. 2005

intervención. Intervenir significa conocer, saber, generar discursos de verdad que constituyen sujetos de conocimiento. A decir de Carballeda el otro con el cual uno interviene “será constituido despaciosa y calladamente a través de descripciones, informes, observaciones y especialmente desde la relación que se establece con quien lleva adelante la intervención”.²⁹

La manera en que designamos a los sujetos (actores sociales, agentes, clientes, subalternos, inadaptados, dominados, pobres, indigentes, etc.) promueve una determinada identificación o contribuye a reforzar un tipo de identidad.

Se considera, en este sentido rescatar la noción de autonomía del sujeto³⁰ para poder entender el significado de nuestra intervención, ¿hasta dónde se interviene?, ¿a dónde se quiere llegar?, ¿quién es el sujeto de la intervención? Desde la postura del presente trabajo, se desestima la idea de sujetos pasivos, justamente se habla de sujeto y no de objeto de la intervención. Se pretenden sujetos activos, protagonistas del propio proceso, comprometidos, capaces de reflexión e interpretación de las situaciones de su vida cotidiana.

La autonomía del sujeto refiere a un proceso realizado en y desde el campo profesional que ha sido construido asumiendo el reconocimiento de la constitutiva complejidad de lo social.

Al nombrar al sujeto se le confiere sentido de identidad y al mismo tiempo, uno se posiciona desde un punto de vista que condensa los marcos teóricos-referenciales y la perspectiva ético-político que define la intervención. Se consideran relevantes, en este sentido, los aportes Lecher. N (2002) quien rescatando la centralidad de la subjetividad personal y social de distintos actores en las dinámicas sociales y el principio de autodeterminación de la sociedad, plantea la importancia de promover la existencia de sujetos fuertes, vínculos sociales ricos y diversos, modos de convivencia más creativos que permitan a los distintos sujetos y a la sociedad en su conjunto apropiarse del sentido y orientación de los cambios en curso. Destaca además la responsabilidad que le cabe a las instituciones en generar las condiciones para el fortalecimiento de los sujetos, lo que pasa por una redistribución de distinto tipo de oportunidades: autoestima, recursos económicos, acceso a distintos servicios, recursos políticos y culturales. En este sentido,

²⁹ Carballeda, Alfredo. “La intervención en lo social”. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Ed Paidós. Buenos Aires. 2007.

³⁰ Malacalza, Susana y otros. “Trabajo Social y las nuevas configuraciones de lo social”. La autonomía del sujeto: un tema para el Trabajo Social. Seminario Internacional- Maestría en Trabajo Social. Ed. Espacio. 2003

redistribución, poder y reconocimiento son sustentos de desarrollo humano y de la democracia.

Adhiriendo a Carballada, se considera el sujeto de la intervención como un actor que, permanentemente interpreta situaciones, capta motivaciones e intenciones de los demás y adquiere entendimientos intersubjetivos. “Es decir que dentro de un dispositivo de intervención planteado desde la perspectiva analítico-interpretativa, se trata de entender a ese sujeto como alguien que a su vez interpreta dentro de un contexto, que va cobrando nuevas significaciones.”³¹

Se considera sumamente importante situar a este sujeto contextualizado histórico, económico, político y socialmente, en un escenario particular, un sujeto atravesado por las instituciones sociales, que influyen y fundan representaciones y relaciones determinados, subjetivos y sociales.

El contexto del sujeto es la vida cotidiana y los relatos de ese sujeto, afirma Carballada, forman parte de su núcleo significativo, ubicado dentro del marco de la intervención, hacen a la construcción social y simbólica de aquello que es presentado como problema, y aquí el proceso de análisis forma parte sustancial del proceso de la intervención.

Lo social se manifiesta como cuestión en tanto marca una conflictividad a nivel de las condiciones materiales y simbólicas en su reproducción. En esta perspectiva la dimensión de la vida cotidiana aporta al análisis e interpretación de la construcción de la subjetividad de los sujetos a través de los significados que los mismos le dan a su situación actual. La realidad del mundo de la vida cotidiana posee estructuras sociales de significados, motivaciones e interpretaciones en las que cada uno ha interactuado con otros constituyendo un acervo social de conocimiento que se objetiva en signos, marcas y lenguaje. En este sentido Berger y Luckmann expresan: "La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente que se origina en sus pensamientos y en sus acciones y que está sustentado como real."³²

Siguiendo la perspectiva de Carballada, la intervención en Trabajo Social es entendida como un dispositivo que interactúa tanto en el orden de lo simbólico, como de lo imaginario y lo real. Articula lo real con lo subjetivo, dentro de ese juego de

³¹ Carballada, Alfredo. "La intervención en lo social". Exclusión e Integración en los nuevos escenarios sociales. Ed Paidós. Buenos Aires. 2007

³² Berger y Luckman "La construcción social de la realidad" Ed: Amorrortu editores. Buenos Aires. 2006

atravesamientos que implican lo social, la institución, el trabajador social y el actor en contexto microsocioal.

“Descubrir en qué se funda la vida cotidiana y el saber cotidiano lleva a plantearse el tema de las objetivaciones y los procesos subjetivos por los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común, la configuración del sujeto a partir del juego necesidad-satisfacción, entre sujeto y contexto en el que tiene su anclaje toda significación social, dándose posibilidad y formas de acceso a ese orden de significación que es el orden histórico-social.”³³

El análisis de la multiplicidad de dimensiones que configuran la vida cotidiana conduce a definir la intervención profesional, revalorizando el plano de las estrategias concretas que puedan generar procesos de transformación desde lo cotidiano, al tiempo que se resignifica “lo social”, en el contexto macro, en la profesión, porque como plantea Lechner “la subjetividad importa. No sabemos cuánto ni cómo, pero (...) ella es tan real y relevante como las exigencias de la modernización socio-económica”³⁴

Otro aspecto de gran relevancia tiene que ver con los escenarios donde se interviene. Éstos, son atravesados por “mandatos provenientes de los enunciados de la modernidad, a veces desgastados y deslegitimados, que se expresan en normativas, discursos y formas institucionales, donde las certezas se transforman en incertidumbre.”³⁵

Siguiendo al mismo autor, el juego análisis- registro- intervención dentro de un lugar determinado puede entenderse como el escenario local o microsocioal donde el trabajador social desempeña sus funciones. Ese espacio es un espacio construido con el otro, sujeto de la intervención, en un espacio- tiempo determinado y se constituye en un escenario único, singular en el cual la historicidad confiere los sentidos al accionar.

Se puede visualizar, por lo expuesto que se incluyen condiciones propicias que crean el espacio para la escucha del “otro”, para que éste pueda hablar por lo que le ocurre, rescatando los discursos de los sujetos de la situación existencial con la que se aborda. El trabajador social no normaliza los discursos sino que los pone en escena en toda su materialidad, para que desplace a otros y para que ocupen su propio lugar. La práctica incorpora el discurso propio de las personas y documenta lo real de las prácticas cotidianas.

³³ Lugano, Claudia. “El concepto de vida cotidiana en la Intervención del Trabajo Social” Revista Margen, edición N° 24. 2002

³⁴ Lechner, Norbert. “Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política” Ediciones LOM. Chile. 2002.

³⁵ Carballada, Alfredo “Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto” Ed: Paidós. Buenos Aires. 2008

La realidad de las desigualdades sociales y los nuevos padecimientos interpelan al profesional día a día en su práctica cotidiana, y desde allí “creamos, construimos, resolvemos, compartimos y aprendemos con el “otro”, en un espacio de diálogo y encuentro entre el hacer y la necesaria reflexión que acompaña al proceso.”³⁶

Es así que la intervención, en cuanto a su sentido, implica comprenderla en cuanto a un contexto microsocioal, que propone una posibilidad de cambio, modificación en cuanto al medio, o a la problemática donde es convocada a actuar, desde la generación de un espacio artificial. Pero, a su vez, inserto en lo macrosocioal, en un contexto, determinado por funciones simbólicas y significaciones

“Se entiende que es necesario desde el campo profesional establecer, a partir de una reflexión crítica, estrategias profesionales adecuadas para responder a las problemáticas emergentes, visualizando los límites objetivos que se nos presentan como así también las posibilidades históricas de superación de una práctica restringida e inmediateista, reducida en el contexto del neoliberalismo a “ administrar la crisis”, “ focalizar a los pobres”, y “gestionar eficientemente recursos escasos”; para potenciar el fortalecimiento de una práctica de respeto y ampliación de las conquistas civilizatorias, basada en la lógica de la ciudadanía y los derechos sociales”.³⁷

Resulta fundamental en la actualidad superar el nivel de lo inmediato y exigir un proceso de reconstrucción de análisis del sujeto de nuestra intervención, se debe dar un paso fundamental en la reconstrucción del problema que se nos presenta.

El trabajo social actualmente se encuentra reelaborando ciertas prácticas cotidianas, entre ellas, y para el tema que nos ocupa, la intervención en el campo de la educación, así como también, la intervención con niños/as y adolescentes. Intervenciones que se encuentran atravesadas por un nuevo marco legal materializado en las nuevas leyes de esta naturaleza: Ley 13.688, nueva ley de educación provincial, y en materia de niñez la Ley 13.298 que hacen que la perspectiva de la intervención cambie o deba cambiar.

En resumen y para finalizar se cita una reflexión de Gustavo Parra:

“los profesionales del TS tenemos el compromiso y la responsabilidad de construir nuestra práctica profesional sustentada en un análisis crítico de la

³⁶ Carballada, Alfredo “Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto” Ed: Paidós. Buenos Aires. 2008

³⁷ Fernández Soto, Ma. Silvia. “Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional” Revista Escenarios N° II. 2007.

realidad social en la cual intervenimos, en la comprensión de la vida cotidiana de los sectores populares y promoviendo la participación activa de estos sectores, en el compromiso ético-político de nuestra práctica y en el desafío de construir una sociedad democrática. Contribuyendo desde nuestra intervención a la consolidación de una ciudadanía activa, a través de estrategias de acción viables asentadas en los valores fundamentales del ser humano como sujeto histórico, social y político”.

El Trabajo Social en el campo de la educación: Los primeros antecedentes, la creación de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y las incumbencias actuales de la profesión en las instituciones educativas.

Se examina bibliografía vinculada con los primeros momentos en que la profesión se inserta en el ámbito educativo en nuestro país. Dos antecedentes se consideran importantes mencionar.

El primero data de la segunda década del siglo XX, cuando el Consejo Nacional de educación crea el Cuerpo de Visitadoras de Higiene Escolar. Las visitadoras centraban su atención en el mejoramiento de la salud de los alumnos. Es por ello que sus tareas estaban vinculadas a la instrucción de los niños y sus familias sobre temáticas relacionadas a la higiene y a la alimentación; al manejo de los comedores escolares y a las campañas de vacunación. Además realizaban visitas domiciliarias con el objetivo de conocer las costumbres y la vida cotidiana de las familias. (OLIVA, 2007).

El segundo, es aquel que se vincula con la creación, en 1948, en la estructura del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires del área de Psicología y Asistencia Social (PyAS). A partir de un decreto, la Dirección General de Escuelas propone formar una comisión para planear la creación de un Instituto de Orientación Profesional. “Durante sus primeros años el instituto desarrolló acciones de orientación vocacional, reeducación y protección de menores, reclutando personal entre docentes y visitadoras de higiene escolar.”³⁸

³⁸ Etchegoyen y López: “El trabajador social en las instituciones educativas. Identidades atribuidas y construidas en el desempeño profesional.” Ponencia en el II Congreso Nacional de Trabajo Social y Encuentro Latinoamericano de docentes, profesionales y estudiantes de Trabajo Social, Tandil. Buenos Aires. 2007.

En 1949 se crea la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional organizada en dos departamentos: de Psicología Educacional y de Orientación Vocacional y/o Profesional. El primero dedicado a la investigación y asesoramiento docente y el segundo a la orientación profesional y educacional; posteriormente se crea el área de asistencia social y comienza a tomar centralidad la búsqueda de soluciones a los problemas sociales de la población escolar.

“En resumen, la función o el objetivo central de la creación de la rama y durante sus primeros diez años, fue desarrollar acciones de orientación profesional y laboral; ampliando progresivamente su ingerencia en lo referente al asesoramiento psicopedagógico, y en último término, instalando la necesidad de la asistencia social escolar. La misma comprendía la necesidad de indagar la realidad social, cultural y económica del alumno.”³⁹ Cabe destacar que, si bien se instala la preocupación por el contexto social y la necesidad de no separar a la escuela del mismo, lo social era comprendido y abordado desde una perspectiva de problemas individuales que podían ser diagnosticados, medidos, encuestados; siendo el Trabajador Social el responsable de hacerlo.

Entre los años 1969 y 1976 comienza a perfilarse una tarea más vinculada con una perspectiva comunitaria. “Tienen influencia sobre este cambio la incorporación de ciertas corrientes teóricas y sus representantes (Pichón Riviere, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, entre otros), al comenzar a redefinir el enfoque de la rama y consecuentemente del trabajo de los equipos, hacia una perspectiva comunitaria. Este periodo significó para la DPyASE un importante desarrollo, por un lado, en relación al aumento de los servicios, en cantidad y extensión, y por el otro, con respecto a la producción científico-técnica lograda. La tarea de los servicios sociales estaba vinculada con brindar asistencia directa al alumno y la promoción comunitaria, acciones tendientes a erradicar el analfabetismo y la repitencia”⁴⁰

La dictadura de 1976 se constituye en un período de desmantelamiento y retrocesos debido a la pérdida de personal, el deterioro en las condiciones laborales, la fragmentación del trabajo técnico en pequeñas unidades programáticas y la persecución

³⁹ Etchegoyen y López: “El trabajador social en las instituciones educativas. Identidades atribuidas y construidas en el desempeño profesional.” Ponencia en el II Congreso Nacional de Trabajo Social y Encuentro Latinoamericano de docentes, profesionales y estudiantes de Trabajo Social, Tandil. Buenos Aires. 2007.

⁴⁰ Acosta; Buongiorno; Fernandez Rovito. “La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones”. UBA, Facultad de Ciencias Sociales, Trabajo Social. Buenos Aires. 2008

ideológica. “Prima un abordaje de caso individual sobre lo grupal y comunitario siendo la función del asistente social diagnosticar las problemáticas de los alumnos y trabajar para favorecer la adaptación del chico – problema; y el control social.”⁴¹

En la etapa que se inicia con el retorno de la democracia, dos hechos resultan clave. Por un lado, la realización del Congreso Pedagógico Nacional (1984) y por el otro, la Reforma educativa de la Provincia de Buenos Aires de 1985. Éstos significaron la expresión de un proceso de discusión que se generó en todas las áreas del gobierno, teniendo como ejes la vida democrática y el respeto por los derechos humanos que se incorporan al discurso educativo. En este sentido se vuelve a enfatizar la función social de la escuela, ubicando al hecho educativo dentro de un proceso mayor de socialización, esto es, lo social como aspecto fundamental de la educación, dándole un nuevo lugar a “la función de la escuela en la comunidad y por lo tanto del equipo asistencial y del Trabajador Social en particular, corriéndolo del rol administrativo y de control que se le adjudicaba tradicionalmente, proponiendo una mirada más amplia donde lo grupal adquiere centralidad para la intervención”⁴². En este periodo prevalece un enfoque sistémico para comprender “lo social” y el proceso educativo, buscando la integración armónica de “diferentes niveles: lo pedagógico, lo social, lo psicológico; y distintos ámbitos: áulico, familiar, institucional y comunitario”⁴³

Durante la década de los 90 se llevaron adelante reformas de corte neoliberal. Se inició una política de privatización, desregulación y abolición de subsidios realizada sin ningún control. Se abandonaron las políticas sociales, ya entonces escasas, convirtiéndolas en focalizadas y de carácter asistencial-clientelista.

La sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993 tuvo alcance en todo el territorio nacional. En el área de la educación, la reforma consistió en la transferencia, “devolución” o provincialización de las escuelas nacionales, de nivel técnico y de los institutos de formación docente, localizados en las provincias, y gestionados desde hacía un siglo, por el gobierno nacional. (González, Senén. 1997). El artículo N° 53 de la ley,

⁴¹ Etchegoyen y López: “El trabajador social en las instituciones educativas. Identidades atribuidas y construidas en el desempeño profesional.” Ponencia en el II Congreso Nacional de Trabajo Social y Encuentro Latinoamericano de docentes, profesionales y estudiantes de Trabajo Social, Tandil. Buenos Aires. 2007.

⁴² Carroza, N; López, E; Monticelli, J, “El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas” Ed. Espacio. Buenos Aires, 2006.

⁴³ Carroza, N; López, E; Monticelli, J, “El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas” Ed. Espacio. Buenos Aires, 2006.

plantea: “Favorecer una adecuada descentralización de los servicios educativos y brindar a este efecto el apoyo que requieran las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.” En consecuencia, esta descentralización no significó que el Estado Nacional se desprendiera de todas sus responsabilidades en relación con las políticas educativas. El Ministerio nacional, tuvo su propia dinámica de reorganización y modernización y adoptó un nuevo modo de hacer política, en que uno de los componentes más significativos tiene que ver con que se encarga de controlar. Esto es, la función de evaluar las acciones llevadas a cabo para que tengan coherencia con las directivas establecidas. “Tiene que ver con la responsabilidad del Estado central de asumir la dirección política de los procesos, pero también con la responsabilidad de rendir cuentas (accountability) de todo el Estado, tanto del gobierno central cuanto de las instancias menores de gobierno”. (Aguerrondo, 2002).

Sin embargo, las transferencias no posibilitaron una real desconcentración del sistema educativo, es decir a formas de administración eficientes y eficaces. Como señala Senén González, tal vez uno de los problemas fue pensar que existía una vinculación mecánica entre los cambios operados en la administración nacional y los ámbitos provinciales, suponiendo que una podría arrastrar a la otra, del centro a la periferia. En síntesis, entre las consecuencias del desmantelamiento del Estado nacional se podría señalar la erosión en la capacidad de gestionar los servicios, por la transferencia de los mismos sin su contraparte de recursos financieros y organizativos suficientes.

El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar se vio condicionados por la poca claridad, los dobles mensajes en las directivas y una demanda creciente para que se hagan cargo de las consecuencias no deseadas del proceso de reforma socio-económico, la pauperización del trabajo y los emergentes del conflicto social (Etchegoyen y López, 2007). Verónica Cruz, agrega en este sentido, “también la imbricación de la actividad asistencial como parte de la función de la escuela pública actual, inscripta -junto a otras prácticas- en una demarcación discursiva y operacional propia del “ajuste”, da entidad a cierto desplazamiento producido en la función pedagógica, al tiempo que amplía sus tareas y responsabilidades, y reduce la condición de sujetos de derecho de los niños al lugar de “asistidos””

Un cambio fundamental se produce desde el marco jurídico con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006 y la Ley Provincial de Educación en el 2007. Así como también, y se considera relevante para el tema que nos ocupa, situar aquí la Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos del Niño ya que instaura un nuevo

paradigma para pensar el estatuto de la niñez, habilitando la construcción de un sistema de protección de derechos que debe ser sustentado desde el diseño e implementación de políticas públicas integrales. Ésta constituye una herramienta jurídica garantista que regula, legitima y obliga al Estado a diseñar e implementar políticas públicas que se ajusten a los principios en ella contenidos. “Ofrece un marco que habilita pensar la institución escolar como constructora efectiva de ciudadanía, lo cual exige realizar una profunda revisión tanto de las políticas como de las prácticas educativas, si se pretende aportar a la construcción de una subjetividad desde procesos emancipatorios que favorezcan la apropiación colectiva del conocimiento entendido como herramienta con capacidad de transformar el orden social excluyente, en lugar de producir más tutela y sumisión en los sujetos.”⁴⁴

La Ley de Educación Provincial N° 13.688, en su artículo 43 refiere 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; así mismo, 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; que dicha Dirección tiene a su cargo los Equipos de Orientación Escolar cumpliendo funciones en Establecimientos Educativos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial. Con respecto a la forma del trabajo de los EOE, dicho artículo aclara que, la interdisciplinariedad no es la yuxtaposición ni una suma de saberes sino una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de un saber con otro u otros; que es por lo tanto una forma de trabajo entender y abordar un hecho o una problemática, aplicando conocimientos que devienen de la intersección de los saberes (Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Cap. XII, Art. 43 Psicología Comunitaria y Pedagogía Social-2008)

En el año 2007 la dirección pasa a denominarse Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía social “Psicología Comunitaria: designa la intervención psico-educativa en comunidad de aprendizaje (aula), comunidad educativa (escuela), comunidad en

⁴⁴ Cruz Verónica. “La Promoción y Protección integral de Derechos: su implicancia en las prácticas escolares”. Ponencia para el II Congreso Nacional de Trabajo Social y encuentro latinoamericano de docentes, profesionales y estudiantes de trabajo social Tandil. Buenos Aires. 2007

términos de contextos sociales particulares y diversos que incluyen a la institución escolar, niños, adolescentes, jóvenes, adultos, familias, otras instituciones y distintas organizaciones sociales. Asimismo se corresponden operacionalmente con este concepto las acciones psicoeducativas dirigidas particularmente a casos que demandan una atención personalizada, comprendiendo que el sujeto personal lo es también en tanto el otro social lo reconoce y ampara comunitariamente. Pedagogía Social: este concepto designa a las experiencias educativas que protagonizan los sujetos sociales dentro y fuera de la escuela, a partir de acuerdos que se construyen desde expectativas y aspiraciones pedagógicas que promueven la integración educativa y favorecen el desarrollo de las capacidades y condiciones de educabilidad, tanto en contextos socialmente sustentables como en contextos de alta conflictividad y vulnerabilidad.

En este sentido la tradicional denominación Psicología y Asistencia Social Escolar se encuentra conceptualmente ampliada en la medida en que el enfoque psicoeducativo queda reforzado y revalorado en la dimensión comunitaria y la asistencia social doblemente implicada y reorientada” (comunicado N° 2/07)

De lo que atañe y es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar

Continuando con la exploración de la nueva ley provincial, se hará referencia en este apartado específicamente a las funciones y responsabilidades que ésta designa a los EOE como equipo, así como a las tareas que corresponden, específicamente a cada uno de sus integrantes. Se tomarán aquellos puntos que se consideran más relevantes para nuestra investigación. Veámoslo:

Es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

Los Equipos de Orientación Escolar realizarán sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

Corresponde a los Equipos de Orientación Escolar, a partir del diagnóstico participativo de la situación socio-educativa-comunitaria:

-realizar la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención en forma conjunta, respetando las especificidad de cada rol.

-realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos de los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

-Es función de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque integrado, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social, proveer e indicar a los adultos responsables de los alumnos información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales, pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental, en el marco de la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

-Corresponde a todos los integrantes de los Equipos:

a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo (PEI) y en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) aportando elementos de fundamentación, criterios socio-pedagógicos, institucionales, comunitarios y saberes vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.

d) Realizar reuniones con padres, familiares o encargados legales de niños, niñas y adolescentes con el fin de ofrecer orientación acerca de la participación de estos en el mejor desarrollo de las trayectorias escolares de los alumnos.

f) Elaborar y registrar, la historia escolar individual y grupal aportando datos sobre trayectorias, características de la experiencia educativa del grupo o del alumno y otras valoraciones de carácter exclusivamente pedagógico.

g) Producir informes de resultados de las intervenciones, con resguardo de toda información que pertenezca a la vida personal del alumno y su familia que no constituya relevancia para la toma de decisiones pedagógicas, y sea considerada confidencial.

i) Desempeñar un rol articulador de los acuerdos pedagógicos entre las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades y los Centros Educativos Complementarios.

j) Orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente.

k) Analizar el diagnóstico de la situación de aprendizaje y trayectoria escolar de los alumnos, a través de instrumentos de exploración, caracterización y evaluación cualicuantitativa pertinentes a cada formación profesional y con un enfoque interdisciplinario.

n) Abordar las distintas situaciones desde la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta los principios de la interculturalidad, la convivencia democrática, el respeto mutuo ante la diversidad y el cuidado del medio ambiente social y natural.

o) Diseñar y conducir proyectos de orientación para la educación y el trabajo, que generen espacios de participación y circulación de la palabra de los jóvenes y adultos, y promuevan la articulación y participación de instituciones públicas y privadas relacionadas con la temática.

p) Ofrecer herramientas conceptuales y operativas para el empoderamiento de los sujetos escolares que transitan su vida educativa en contextos de alta conflictividad social, promoviendo sus potenciales transformadores de las circunstancias desfavorables, en coherencia con los principios de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social.

Del Orientador Educacional (O.E)

El Artículo N° 8 establece que le corresponde al O.E:

-Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una operación pedagógica vinculante, respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de la infancia, la adolescencia y la adultez en situación de aprendizaje.

-Realizar un trabajo sistemático de orientación a docentes junto a los otros miembros del Equipo de Orientación Escolar proponiendo recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos concretos.

-Cooperar desde la especificidad de su formación profesional con los directivos y docentes en la implementación de los diseños curriculares establecidos para cada nivel y modalidad.

-Orientar al docente, acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía.

Del Orientador Social

El artículo N° 9 refiere que le corresponde al rol del Orientador Social (OS):

-Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria.

-Aportar elementos al análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social.

-Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.

-Promover el trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela.

-Aportar a la articulación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos y alumnas, tendiendo a promover acuerdos.

-Abordar desde propuestas superadoras, las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.

Del Maestro/a Recuperador/a (MR):

El artículo N° 10 establece que le corresponde al rol del MR:

-Ofrecer información y proponer experiencias facilitadoras del aprendizaje como proceso de enlace entre la situación cognitiva y psicosocial de los alumnos y los contenidos educativos, basándose en los principios de la Pedagogía Social.

-Fortalecer las prácticas de los docentes a través de la implementación de estrategias adecuadas que respeten los conocimientos previos, las historias familiares y la cultura comunitaria de sus alumnos.

-Diseñar e implementar conjuntamente con los docentes, en función de los diagnósticos institucionales y áulicos, secuencias didácticas que propicien un auténtico aprendizaje escolar, conforme a los lineamientos curriculares.

-Articular sus intervenciones con los docentes desde la mirada pedagógica especializada, para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje en el aula y en la institución en su conjunto.

Del Fonoaudiólogo/a (FO)

El artículo N° 11 expone que le corresponde al rol de FO:

-Aportar a los docentes propuestas que faciliten la recuperación del diálogo, las prácticas sociales del lenguaje con diferentes formatos, la argumentación y la exposición sobre temas y problemas de interés comunitario entre sujetos y grupos, brindando herramientas que posibiliten la construcción del discurso y las habilidades del pensamiento.

-Valorar e integrar a las experiencias comunicacionales, las lenguas originarias, la lengua castellana y los idiomas extranjeros como otro modo de promover la integración a la vida intercultural en las diferentes instancias comunitarias: comunidad de aprendizaje (aula), comunidad educativa (escuela) y comunidad en términos de contextos sociales particulares.

-Realizar un análisis de desempeño y circulación de competencias lingüísticas y comunicacionales en la comunidad de aprendizaje y, en el caso de problemáticas específicas del lenguaje, orientar al docente sobre modos o estrategias posibles de intervención para favorecer y fortalecer las capacidades lingüísticas de sus alumnos.

Del Médico/a (DO)

Considero importante mencionar que, en la ciudad de Mar del Plata, ningún EOE cuenta con Médico. De todos modos el artículo N° 12 expone que corresponde al rol DO:

-Realizar un trabajo sistemático con los Equipos Interdisciplinarios Distritales, Equipos de Orientación Escolar, Equipos Directivos y Docentes, aportando sus saberes, orientación Médica e información concreta referida a la promoción integral de la salud.

-Participar activamente en las tareas y proyectos de los Equipos de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinarios Distritales, aportando sus conocimientos ante situaciones generales y/o específicas referidas a problemáticas de salud.

-Diseñar y ejecutar acciones propias de su saber profesional, que aporten al desarrollo y crecimiento individual y grupal de los alumnos, y que faciliten la adquisición del aprendizaje.

II- MARCO INSTITUCIONAL

Según Berger y Luckman podemos decir que las instituciones son producto de la construcción social. Pero nos preguntamos ¿Cómo se realiza este proceso de construcción?

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

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

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

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

Una institución es parte de una estructura social y la reproduce, es concreta, histórica y compleja. Son las instituciones espacios en los que desarrollamos gran parte de nuestra existencia.”⁴⁵

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

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

La institución educativa tiene la función de transmitir conocimientos, transmitir la cultura predominante en un mundo sociocultural dado, promover la integración social y

⁴⁵ Corrosa, N.López, E.Monticcell, JM “El Trabajo Social en el área educativa” Ed. Espacio. 2006

política, mantener el control social, así como, operar como agente de cambio y facilitar el ascenso social. La escuela, como institución es un espacio público donde se da una interrelación grupal, un ámbito de socialización secundaria de la comunidad, un lugar donde se integran valores, sentimientos de pertenencia e identificaciones básicas.

El término institución puede adoptar diferentes significados de acuerdo a la ciencia y al autor que lo trate. Desde un análisis social se puede decir que el hombre se desarrolla y actúa en un entorno social donde se acepta la existencia de normas que regulan la convivencia. La institución más pequeña en el orden social es la familia y la de mayor cobertura es el Estado. Desde un enfoque histórico se toma la institución como modelo básico para el análisis de la realidad histórica; y desde las ciencias jurídicas como un conjunto de normas establecidas por la ley relativa a un mismo objeto y a las mismas funciones que forman un todo coordinado.

Según Tau Ansuategui todas las instituciones tienen elementos que sirven de fundamento y son:

- Uso social: una institución es tal cuando una sociedad la acepta, la usa.
- Valoración: una institución debe estar apoyada en preceptos morales y éticos.
- Regulación: el derecho debe regular el funcionamiento de la institución.

La institución educativa

¿A qué nos referimos cuando hablamos de una institución educativa? ¿De la Escuela como institución? Pareciera no haber un claro consenso en este sentido. No existe una única definición y esto se debe a la variedad de criterios operantes desde los cuales se aborda el tema. Veamos algunos ejemplos. En busca de una definición nominal, se encuentra en el diccionario de la Real Academia Española, una acepción del concepto de “institución” como sinónimo de instrucción, educación o enseñanza, (significado que ha caído en desuso). Considerando la noción extrínseca, se entendería la realidad educativa en el contexto más amplio de la realidad cultural que le sirve de marco. “La imagen que se asocia con la escuela desde este tipo de definición es la de un lugar privilegiado en la difusión de la ideología hegemónica que atraviesa todo el plexo cultural y social, cristalizando en sus configuraciones institucionales. Desde tal

esquema, la institución educativa no puede aportar nada de sí para modificar las estructuras de producción y las relaciones sociales existentes, porque únicamente un cambio de producción a nivel más general podría derivar en un cambio a nivel institucional.”⁴⁶ Por el contrario, desde una mirada intrínseca se la define en función de sus rasgos estrictamente educativos. Cabe preguntarnos entonces *¿a qué se refieren los teórico que adhieren con esta perspectiva de análisis, con “estrictamente educativos”, la escuela en qué nos educa, para qué?*

Partiendo de estos interrogantes y en busca de desasnar el concepto, acudo a distintas perspectivas teórico-ideológicas, que se aproximan a una definición de la institución educativa teniendo en cuenta, fundamentalmente, su función. Títulos referidos a “La escuela como organización”, “La escuela como institución democrática” y “La escuela como institución social” fueron recurrentes en este sentido. Considero, sin temor a equivocarme que la Escuela hoy es todo esto y cumple todas estas funciones y más.

En acuerdo con los distintos autores examinados, se asegura que la institución educativa es una organización social compleja, “por su significado y por lo que debe representar, por la diversidad de actores que interactúan (con roles y funciones diferentes y que se relacionan en un mismo espacio físico)⁴⁷, por la singularidad de su universo y por su tipo de proyecto educativo, su organización y forma de llevarlo a cabo, todos éstos componentes en interacción forman su especificidad”⁴⁸; con implicancias sociales, políticas, administrativas, pedagógico-didácticas y culturales.

Las instituciones educativas son construcciones sociales, “productos sociales e históricos, que asumen diferentes contenidos según sea el contexto específico en el que se singulariza y las historias particulares a las que anuda los distintos momentos de su constitución.” (Ávila, Olga Silvia). “Originariamente, dan respuestas a una necesidad social que imprime en ellas un mandato. La historia de la constitución del Estado nacional argentino reserva un lugar privilegiado a la educación formal como instancia del proceso de socialización, nos muestra que ideas como las de Nación y democracia son construcciones sociales que deberán ser enseñadas y aprendidas. En sus albores, y como institución social, la escuela porta un mandato que se plasma en un contrato tácito con el Estado, contrato social o contrato fundacional. Pero analizando las formas que va

⁴⁶ Señoriffo y Bonino. “Institución educativa: Las definiciones de la definición”. Para la Revista Iberoamericana de Educación. Buenos Aires.

⁴⁷ El paréntesis de la cita, constituye un aporte personal.

⁴⁸ Marcelo Albornoz. “Particularidades de la Institución Educativa”. Idóneos.com. 2011

adoptando diariamente la educación, puede observarse como ese mandato que define y es definido, por el contexto y la coyuntura, en las prácticas de la enseñanza y en cada contexto institucional se va redefiniendo y dando vida a uno más propio.”⁴⁹

Gunther Kress, dice algo similar en relación con lo que se le pide a la escuela que enseñe: "En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de manera diferente a cómo se configure la siguiente tarea".⁵⁰

La Psicología, por su parte, nos ha enseñado cómo se producen las relaciones de internalización entre una generación y otra a través de procesos de identificación, que nacen de los vínculos intrafamiliares, y se extiende luego a los otros adultos, sobre todo en la escuela. En este sentido, Serrano Pavón (2009) hace referencia al grupo de clase, de amigos, dentro del cual se establecen las relaciones más estrechas y durables, asegurando que “facilita a sus miembros la ruptura del egocentrismo familiar y proporciona un cambio del medio y del clima de relaciones, les inicia en la heteronomía social y moral y les exige adaptarse a la presencia del profesor, de los otros alumnos y del grupo como entorno que propicia la creación de roles, estatus y normas convencionales que escapan a las imposiciones de los adultos.”⁵¹

Paralelamente, los adultos de la institución, directivos, personal administrativo, auxiliares, pero fundamentalmente el docente, por compartir mayor tiempo y la cotidianeidad del aula, actúa como modelo reforzador de las conductas sociales. Por último y siguiendo con la autora antes mencionada, otro eje de socialización que permite la escuela como institución, es proporcionar la oportunidad de adquirir y consolidar el sentido del "yo", o la autoestima, de integrarse como miembro activo de la comunidad escolar y de mantener relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia.

Se considera que la escuela constituye una comunidad educativa de la que forman parte tanto los alumnos, profesores, administrativos, como las familias y las instituciones de su entorno. “Si los intercambios con el entorno son habituales y forman parte del

⁴⁹ Etchegoyen y López. "Algunas consideraciones iniciales: la escuela como institución social" En "El trabajador social en las instituciones educativas. Identidades atribuidas y construidas en el desempeño profesional" Ponencia para el II Congreso Nacional de Trabajo Social. Tandil. 2007

⁵⁰ Kress. "El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación" Ed. Ediciones El Aljibe enseñanza abierta. 2005

⁵¹ Serrano Pavón, Alicia "La escuela como institución socializadora". Revista Educativa Edición Nº 9. Sevilla. 2009

currículo organizado, las perspectivas y posibilidades de socialización que ofrece la escuela se amplían y su papel como agente educador social se ve facilitado y potenciado.”⁵²

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta es el papel que desempeña la escuela como institución social en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es el lugar donde el niño pasa los primeros años de su vida de formación. La escuela proporciona las herramientas necesarias para la vida futura, desde las capacidades intelectuales, hasta el desarrollo de las habilidades y destrezas que le permitirán al alumno desenvolverse con mayor facilidad en el medio que lo rodea.

⁵² Marcelo Albornoz. “Particularidades de la Institución Educativa”. Idóneos.com. 2011

III- EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Concepto de Educación

Etimológicamente, la educación tiene dos significados: *educare* que significa “conducir”, llevar a un Hombre de un estado a otro; y *educere* que significa “extraer”, sacar algo de dentro del Hombre⁵³.

Esta noción etimológica revela dos notas de la educación: por un lado, un movimiento, un proceso y, por otro, tiene en cuenta una interioridad a partir de la cual van a brotar esos hábitos o esas formas de vivir que determinan o posibilitan que se diga que una persona “está educada”.

“La educación significa, entonces, una modificación del Hombre, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser. Esta modificación no tendría sentido si no implicara una mejora. En otras palabras, toda educación es una perfección. Dado que la educación presupone una influencia extraña, una dirección, una intención, se la define como un perfeccionamiento intencional de las funciones superiores del Hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano”.⁵⁴

Cabe la distinción entre educación e instrucción. La instrucción consiste en la transmisión de conocimientos. La educación la contiene, “pero trasciende los planteos académicos, piensa en el Hombre todo y en todos los Hombres como personas y como comunidad”⁵⁵

La educación es un fenómeno relacional, es un comportamiento activo, es una actitud desarrollada por el hombre de homonización y de humanización. Es la capacitación de la personalidad para hacer la transformación de la realidad. Consiste en el proceso de personalización del hombre mediante el cual llega a ser algo más que un individuo.

La educación es la capacitación de la personalidad a “ser más”, y a “tener más” en la comunión humana. Es un proceso dialéctico, dinámico, son etapas sucesivas, puede tener inicio pero no fin. Hay un sujeto que se educa y un medio social y cultural. Supone además, una finalidad, un estado individual, social que se quiere alcanzar.

La educación se presenta como una acción que puede ser ejercida sobre los demás (heteroeducación) o sobre uno mismo (autoeducación).

⁵³ http://www.educared.org.ar/vicarla/links_internos/Index.asp?id=500

⁵⁴ Sarramona, Jaume. “Fundamentos de educación” Ed. CEAC. 1989

⁵⁵ Serrano Pavón, Alicia “La escuela como institución socializadora”. Revista Educativa Edición Nº 9. Sevilla. 2009

Toda noción de la educación se basa en una concepción del mundo y de la vida, en una idea acerca de la existencia del hombre, de su esencia y de su destino. Por eso la educación ha sido entendida de diversas formas, en cada época y en cada lugar según los distintos conceptos antropológicos que dominan.

El proceso de la educación se cumple a través de todas las edades de la vida sin olvidar que los períodos de mayor plasticidad son la infancia y la adolescencia. Por último, toda educación auténtica supone la intervención consciente y creadora del sujeto que se educa. El verdadero proceso educativo se lleva a cabo dentro de la intimidad propia del sujeto de la educación. No existe una educación auténtica, mientras no halla una decisión voluntaria, y libre por parte del educando.

Evolución histórica de la educación

La educación en Grecia

La polis griega surge en Occidente como un portentoso ensayo urbano a escala humana. Se da aquí un proceso de educación integral (conocido como paideia) que comprendía tanto el cultivo del cuerpo como del alma o espíritu. Así, la gimnástica y la música incluían este proceso hacia el siglo IX a.C.

Es en Atenas donde surge la institución de la efebía: a partir de los 18 años el joven ateniense era incluido en una especie de “escuela de guerra”, de modo que dentro de la cultura física se agrega la lucha libre y violenta y posteriormente, la lucha con armas pesadas, así como la equitación y el uso del arco. La efebía, tal como señala F. Larroyo (1979), no iba más allá de un programa que nosotros llamaríamos de “formación secundaria” Cabe destacar que la mujer estaba relegada en el sistema educativo ateniense.

En el siglo V a. C, la educación se focaliza más directamente en la conjunción de la formación deportiva y la formación moral: lo “bello” y lo “bueno”, así como el desarrollo equilibrado de ambos, se transforman en los valores fundamentales de la pedagogía vigente. Aparece Lugo un nuevo ideal: lo “verdadero”. En consecuencia el educando debe ser además de bello y bueno, “sabio”.

Con la consolidación del sistema democrático en Grecia, se va confirmando la necesidad de los sofistas dentro del sistema pedagógico: el ciudadano debía tener la

capacidad para expresarse en público, para poder operar así e influenciar a las masas. Se incluyen disciplinas como la lógica, la retórica, la política y las ciencias naturales ubicables en un nivel educativo “terciario”. Los sofistas eran profesores ambulantes que se desenvolvían especialmente en las ciudades. Cabe destacar que éstos ven los procesos de aprendizaje como un esfuerzo individual, una elaboración personal. Esta posición relativista se ve reducida en buena medida por la pedagogía filosófica de Sócrates, para quien sí existe una verdad con validez universal, la que debe ser transmitida a través de la educación.

La educación en Roma

Desde los comienzos de la cultura romana, la educación doméstica jugó un papel fundamental, y dentro de ella, lo fue también el papel de la mujer quien, además de las funciones de crianza y alimentación, educaba a sus hijos en el culto a los dioses domésticos. Se valora la educación moral, así como la conciencia del deber cívico y el amor a la patria.

En sus comienzos, la educación romana era primordialmente práctica, una educación para la vida cotidiana. Con la complejización del mundo romano va surgiendo otro agente de socialización: la escuela del *ludi-magister* (“maestro de juegos”), donde el niño recibía una instrucción elemental que incluía lectura, escritura y cálculo. También la educación física (carrera, lucha, equitación) tuvo una connotación eminentemente práctica: su objetivo era la preparación y el perfeccionamiento del futuro soldado.

Con el desarrollo del mundo romano se fue dando, especialmente merced a la influencia de la cultura helenística, un cambio en la institución educativa. Surge una orientación pedagógica que, haciendo materia de estudio una lengua y una cultura extranjera –la griega- condujo a una educación supranacional, a una educación humana en general. Se llamó *humanitas* a este ideal general de educación. Aparece así una educación bilingüe –griego y latín- y con ella la escuela del gramático, donde se instruía al joven también en literatura, geografía, matemáticas, astronomía y música, en una especie de “escuela secundaria”

El desarrollo y expansión imperial llevaría a la necesidad de crear una instancia educativa de tipo terciario: las escuelas de retórica, las escuelas de derecho, filosóficas, todo lo cual confluye finalmente en la creación de las “Universidades del saber”.

La educación monacal

Debilitada la fuerza interior de las urbes romanas –agravado por la dispersión poblacional generada por las invasiones bárbaras- irá emergiendo, cada vez con más fuerza una nueva institución: el monasterio.

En la época de las órdenes monásticas (especialmente entre los siglos V y IX) surgen las escuelas monacales, estos son centros de estudio no sólo para monjes sino también para seglares, verdaderos “oasis del saber” en los cuales se enseñan las artes liberales: gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, música y astronomía. Base fundamental, todas ellas, para el estudio de la Teología. Además fue en los monasterios donde se mantuvieron las prácticas de la agricultura romana y de la medicina griega.

La educación en el medioevo

A partir de los siglos X y XI, en Europa la urbe se constituye cada vez más en un factor de atracción poblacional, económica y cultural, dentro de una sociedad burguesa en expansión.

Es de destacar la labor educativa llevada a cabo en los tiempos de Carlomagno, tanto respecto del clero y los monjes como del pueblo en general. En este sentido, Larroyo (1979) hace referencia a la capitular del año 802, la cual prescribía que todos los súbditos enviaran sus hijos a la escuela, para demostrar cómo se llegaba a la idea de obligatoriedad de la enseñanza. La educación se renueva en Occidente llegando a tener tres grados: -La educación elemental (suministrada por los sacerdotes de cada parroquia); -La educación secundaria (proporcionada en los monasterios y catedrales); y -Educación superior (confiada a una academia de sabios que instruía en la Escuela Imperial o Palatina, y en donde prácticamente se preparaba a los futuros funcionarios)

El espíritu comunitario que impregnaba todo el mundo sociocultural medieval occidental hizo que, en la esfera del saber, en la actividad propiamente intelectual y educativa, surgiera la universidad, en tanto grupo de maestros y alumnos que contaba con reglamentos propios y con un presidente o rector. El fin era independizarse de la influencia del obispo local, buscando aglutinarse por un común amor a la verdad y a la sabiduría, de ahí su característico espíritu teórico, con conocimientos universales como la Filosofía y la Teología.

La educación en el Renacimiento

Es la época del renacer de la cultura clásica y con ello, la vuelta a la concepción romana de la *humanitas*. Todo ello desde una actitud de “independencia” y “libertad” retroalimentada por una concepción antropocéntrica de la realidad. Cuatro tendencias que surgen de este mundo sociocultural e impactan positivamente en sistema pedagógico de la época:

- 1-tratar de pasar de una educación más retórica y abstracta a una más práctica y realista;
- 2-volver a incluir dentro de los contenidos de la educación a la cultura del cuerpo;
- 3-hacer que la educación se extienda a todos los estratos y clases sociales, evitando toda posible tendencia elitista;
- 4-cambiar los métodos pedagógicos y didácticos preponderantemente “mecánicos” por métodos “agradables” que impacten positivamente en los educandos.

La educación en el mundo Barroco

Conjuntamente con la cultura barroca va surgiendo una moderna concepción educativa llamada *realismo pedagógico*, que propone fundamentalmente, la vuelta a las cosas reales mismas. Esta doctrina educativa proclama y exige la postración y conocimiento de las cosas, antes que el de las palabras, o por lo menos al mismo tiempo. Se funda entonces, una nueva didáctica, una moderna teoría del aprendizaje. Dicho método asigna a la intuición directa de las cosas un papel preponderante en la enseñanza y se pronuncia a favor de la sencillez y simplificación de los estudios.

La *pedagogía del realismo* trataba de responder a las necesidades específicamente profesionales y nacionales que surgían del mundo sociocultural europeo del siglo XVII: el comercio, la industria, la guerra y la administración.

La educación Moderna

Si bien la institución educativa ha estado presente de una u otra manera en todos los mundos socioculturales que se han dado históricamente, en la sociedad moderna adquiere un papel legitimado a partir de un sistema que opera como articulación de todos los agentes educativos institucionales. Tenti Fanfani sostiene que “lo que distingue la universalidad de la educación moderna es que el cultivo de las habilidades y disposiciones críticas para la supervivencia del conjunto social tiene lugar en

instituciones especializadas especialmente en ese cultivo: las escuelas a las que todos los niños tienen el derecho y la obligación de concurrir independientemente de su origen.”⁵⁶

Otra característica de la modernidad es el ingreso relativamente temprano al sistema educativo y para todos los individuos por igual, así como es esperable una permanencia en el sistema más o menos determinada, más allá de la diferenciación en educación básica, grado y postgrado.

Aquí es donde emerge el importante rol del Estado, el que, a través de un entramado normativo y legislativo muy bien delimitado, se asegura una suerte de manipulación tanto en lo que hace a la autoridad legitimada para saber qué y cómo exigir determinados requisitos educativos a la ciudadanía. Esto también implica la contracara de la responsabilidad en lo referente a ocuparse de brindar igualdad de oportunidades para que todos los miembros de ese mundo sociocultural puedan acceder a dicho sistema educativo. Esto, vinculado al hecho de entender la escolarización como una estrategia de integración nacional.

Cabe la apreciación de Tenti Fanfani (2001) de que “aunque no existe un monopolio del saber legítimo, existe un monopolio del reconocimiento del saber socialmente relevante. Este reconocimiento hace que las disposiciones y habilidades subjetivas desarrolladas en los procesos educativos adquieran una existencia objetiva en la forma de títulos y certificados. La posesión de estos títulos nos presenta ante los otros como poseedores legítimos de esas disposiciones y habilidades”⁵⁷

El modelo burocrático-disciplinario vino de la mano del Estado educador moderno. Hasta mediados del siglo XX, el sistema educativo que se aplicaba a la ciudadanía representaba un proyecto y una política de Estado que tenía un discurso homogenizador, a pesar de su declamación de universalidad. Las políticas públicas y en especial las educativas se orientaron a reducir diversidades, es decir a enfatizar ciertos elementos comunes en una población que presentaba particularidades variadas en lo cultural, étnico, lingüístico, etc.

La segunda mitad del siglo XX hasta los comienzos del nuevo Milenio, distintas condiciones y otras racionalidades van generando un marco no tan claramente

⁵⁶ Tenti Fanfani, Enrique. “Sociología de la educación” Ed. Bernal. Buenos Aires. 2001

⁵⁷ Tenti Fanfani, Enrique. “Sociología de la educación” Ed. Bernal. Buenos Aires. 2001

delimitado y delimitable respecto del sistema educativo. En este sentido Tenti Fanfani destaca el cambio en las representaciones colectivas e individuales del espacio y del tiempo educativo, es decir, cómo de la escuela como institución, organización y espacio físicamente delimitado de interacción y socialización, se pasa gradualmente a tipos de educación informal, abierta, virtual, a distancia, entre otras. Y del tiempo esperado de lo educativo a la “educación permanente”.

Diversos autores, (Fernández Enguita, 1990; Taberner Guasp, 1999; Xavier Bonal, 1998) señalan el papel multifuncional de la institución educativa en estos tiempos. Dependen de la escuela en la sociedad moderna, mayor cantidad de otras instituciones con las que mantiene una importante interdependencia. Además de la familia, la escuela presta inestimables servicios a la cultura instituida, a la institución económica y a la política, así mismo, a la religión y la institución recreativa.

Por último, un aspecto que no se quiere dejar de mencionar es el poder. La escuela dispone de medios para ejercer control social, aunque no siempre estén radicados directamente en ella, sí están relacionados. Las autoridades sociales y políticas son las primeras fuentes de control social, pues la escuela está regulada y dirigida por estos poderes públicos, que determinan, a alto nivel, la estructura de un país. Existen organismos sociales controladores de la educación: Patronatos universitarios, Consejos asesores, Asociaciones de padres de alumnos.

-¿Cómo se desarrolla este proceso en nuestro país?

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

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

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

Entre 1946 y 1955 el peronismo lleva cabo una importante transformación, cuyo rasgo esencial fue el vincular la educación con el trabajo. El estado se hizo cargo de la educación en un sentido amplio. Se encargó de la educación de la mujer, los adultos, los más pobres y de los obreros. Destituido del poder el gobierno peronista, comienza para la educación un lento proceso que Adriana Puiggrós⁵⁸ señala como el momento en que en la Argentina se empezó a dejar de educar. Aquellos sectores que se habían visto favorecidos durante el gobierno peronista comienzan a ser expulsados del sistema educativo a través de mecanismos indirectos de discriminación, empobrecimiento, descalificación, etc.

A partir del golpe militar de 1976 se desató una verdadera guerra a la educación pública que fue asediada por tres flagelos: “la represión dictatorial, el desastre económico-social, y la política neoliberal”. Estos factores produjeron la situación más grave vivida en cien años de la educación pública en la Argentina, echaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentaron los problemas endémicos como la deserción escolar, la repitencia y sus funciones asistenciales. La respuesta oficial a la crisis en el sistema educativo fue la sanción de la ley 24.195 (promulgada en abril de 1993) más conocida como la ley Federal de Educación o Ley General de Educación.

Dicha ley en su título I: “Garantías, derechos y obligaciones”, y en sus tres primeros capítulos deja en claro cual sería la posición del Estado en torno a la educación, pues dice en su 1º artículo: “el derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado para su ejercicio en todo el territorio argentino, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común”. El 2º artículo menciona: “el Estado nacional tiene la responsabilidad principal de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa...” y en su 3º artículo: “el Estado nacional, las provincias y la municipalidad de Buenos Aires deben garantizar el acceso a la educación a todos los niveles y a toda la población...”

⁵⁸ Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, entre diciembre de 2005 y diciembre de 2007. Desde ese momento y a la fecha, Presidenta de la comisión de Educación de la HCDN

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

Teorías Crítico
Reproductivistas {
-De la reproducción económica o dualista
-De la reproducción ideológica
-De la reproducción cultural o de la violencia Simbólica.

Teoría Socio Histórica

Teorías no críticas

Escuela tradicional

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

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

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

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

Escuela Nueva

Principales representantes: Dewey; Decroly; Montessori; Hermanas Cosentini; etc.

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

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

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

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

Se nota una especie de biopsicologización de la sociedad, de la educación y de la escuela. Al concepto de “anormalidad biológica” (deficiencia neurofisiológica), se asocia el concepto de “anormalidad psíquica” detectadas a través de los test de inteligencia, de personalidad, etc., que comienzan a multiplicarse. Se forja una pedagogía que aboga por un tratamiento diferencial a partir del “descubrimiento” de las diferencias individuales. Marginados son los “anormales”, es decir, los desajustados y los desadaptados de todos los matices. “Anormalidad” no es algo negativo, es una diferencia. La educación, en tanto fenómeno de igualación social será el instrumento de corrección de la marginalidad en la medida que cumpla la función de ajustar, de adaptar

los individuos a la sociedad, inspirando en ellos el sentimiento de aceptación de los demás y por los demás. La educación será un instrumento de la marginalidad en la medida en que contribuya a la constitución de una sociedad cuyos miembros se acepten mutuamente y se respeten en su individualidad específica.

Se desplazó el eje de la cuestión pedagógica, del intelecto al sentimiento, del aspecto lógico hacia el psicológico, de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos, del profesor hacia el alumno, del esfuerzo hacia el interés, de la disciplina hacia la espontaneidad, del directivismo hacia el no-directivismo, de la cantidad hacia la calidad, de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía de inspiración experimental basada en las contribuciones de la biología y la psicología. Se trata de una teoría que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender.

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

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

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

La escuela tecnocrática o tecnicista

Al finalizar el siglo actual la Escuela Nueva presentaba signos de decadencia. En la práctica esta escuela se reveló ineficaz frente a la cuestión de la marginalidad.

Se articula una nueva teoría educacional: la pedagogía tecnicista.

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

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

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

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

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

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

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

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

Teorías crítico reproductivistas

Teoría de la reproducción cultural o de la violencia simbólica

Principales representantes: Bourdieu, Passeron.

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

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

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

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

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

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

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

Teoría de la reproducción ideológica

Principal representante: Althusser

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

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

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

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

Teoría de la reproducción económica o escuela dualista

Principales representantes: Baudelot, Establet.

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

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

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

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

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

Teoría Socio-Histórica

En el marco de esta teoría, los procesos de desarrollo, consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos (familia, escuela, etc.). El aprendizaje en contextos de enseñanza posee un rol inherente en los procesos de desarrollo. El desarrollo es denominado como procesos psicológicos superiores (PPS) siendo un proceso artificial. Estos procesos son de desarrollos específicamente humanos, regidos por la línea cultural de desarrollo, es decir, que el desarrollo de estos procesos requiere un largo proceso de apropiación cultural. Se conforman en la vida social. Por su parte los procesos psicológicos elementales (PPE) están regulados por una línea natural de desarrollo y son compartidos con los animales superiores. Ambos procesos se diferencian por el grado diverso de dominio voluntario del comportamiento, de control consciente y por el uso necesario de instrumentos de mediación en los PPS. Además estos se diferencian en su interior, en rudimentarios y avanzados en el grado de control consciente y voluntario; o en el tipo de uso que hagan de los instrumentos de mediación, el desarrollo de los PPS avanzados requiere de experiencias sociales particulares, no basta con una socialización genérica para que estos procesos se constituyan. Su desarrollo requiere la existencia previa de los rudimentarios, pero no resultan de la evolución espontánea de éstos y tiene un alto grado de contingencia en el acceso a sus formas mas avanzadas.

La Zona de Desarrollo Próxima es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero mas capas. Este concepto remite a los procesos psicológicos superiores. Cuando el mediador da cuenta que el aprendiz ha logrado una superación debe alejarse, ya que se aspira a su autonomía. Al lograr la

autonomía se puede construir nuevas estructuras. Esta categoría lleva a pensar más que en una capacidad de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido.

Abordaje de la Problemática

Se sostiene que una situación problema no puede ser abordada desde una sola disciplina; debe ser tratada y estudiada desde distintas perspectivas. Es así que “La solución de un problema social no depende de una sola disciplina o institución, la calidad de vida de las personas esta multideterminada por factores internos y externos que se juegan a niveles micro y macro estructurales”⁵⁹.

El campo de la educación se encuentra atravesado por diversas y complejas problemáticas, por tanto, ninguna profesión que se desarrolle dentro del mismo posee todos los conocimientos y capacidades para resolver problemas que requieren perspectivas, técnicas pertenecientes a diferentes disciplinas. Los profesionales trabajando aislados e individualmente con cada individuo, aplicando sus conocimientos específicos, no podrán lograr la resolución del problema que atraviesa una persona en su totalidad. Es por ello que una de las características del tratamiento es el trabajo en equipo.

Se entiende por equipo al “(...) número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento común y con responsabilidad mutua compartida”⁶⁰

Se considera que no existen muros entre las disciplinas ya que sus conocimientos se interpenetran. Si el interés de la ciencia es el conocimiento de la realidad y del mundo de las acciones humanas concretas, el resultado de las disciplinas particulares no logra satisfacerlo. Vilfredo Pareto (1848-1923) fue tal vez, el primero en ver con claridad este problema, estas limitaciones, al comprobar que un mismo hecho puede ser observado en base a distintos esquemas teóricos.

Para un trabajo en equipo es necesario que haya conciencia por parte de todos los miembros para alcanzar un objetivo en común. Es fundamental que cada profesional

⁵⁹ Castellanos. B. en GRUPO EIEM. Redes Sociales Naturales. Un Modelo de Trabajo para el Servicio Social. Ed. Hvmánitas. Buenos Aires.1998.

⁶⁰ Katzenbach y K. Smith “El trabajo en equipo. Ventajas y dificultades” Ed. Granica.

respete la función específica de aquellos que conforman el equipo interviniente, como así también la opinión de cada profesional a fin de que todos los miembros tengan una visión holística del individuo y su problema.

Se describen a continuación, las diversas formas de intervención del trabajo en equipo:

Multidisciplina

“La multidisciplinariedad o pluridisciplinariedad supone un conjunto de disciplinas estudiando diferentes aspectos de un mismo objeto y/o cooperando en su abordaje desde cada una de ellas. No están ligadas a ninguna modificación de sus estructuras teóricas”⁶¹. En esta modalidad se comparte un espacio físico acotado y “cada disciplina aporta a la construcción del objeto pero sin tener una visión integral, concepción y enfoque común para su abordaje”⁶². “En el fondo se trata de una lectura de un problema según el enfoque selectivo de cada disciplina”⁶³

Interdisciplina

“Con el fin de resolver una situación práctica concreta que por su complejidad desborda las posibilidades de una disciplina, la interdisciplinariedad articula dos o más de ellas en un equipo de trabajo, con un código y una metodología compartida. En algunos casos, llegan a fundirse y configurar un nuevo objeto teórico”⁶⁴.

Carlos Eroles, sostiene que la Interdisciplina es una forma de articulación que a partir del dialogo y la puesta en común de diversos saberes y habilidades posibilita la construcción de un nuevo conocimiento así como de una experiencia y un lenguaje que es fruto de un abordaje compartido de los conflictos y las situaciones problemáticas que afronta un sujeto determinado.

En esta modalidad de intervención “(...) la integración se va produciendo a través de las preguntas que una disciplina hace a las otras para operar en una situación concreta, tratando de superar las comprensiones fragmentarias”⁶⁵. Según Ander Egg y Follari la interdisciplinariedad puede darse a partir del contacto entre diferentes disciplinas; teniendo en cuenta las diferencias de objeto y de método de cada una de ellas.

⁶¹ González. P. Impacto de la Intervención Social con Familias de Pacientes de Tercera Edad Internados en un Hospital de Alta Complejidad con Diagnostico de ACV, Tesis de grado 2003.

⁶² De Jong E. Trabajo Social, familia e intervención: la familia en los albores del nuevo milenio. Ed. Espacio. 2001

⁶³ Ander Egg. E. Follari. R. Trabajo Social e Interdisciplinariedad. Ed. Hvmánitas. Buenos Aires. 1993

⁶⁴ Kisnerman. “Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el Construcionismo”. Ed. Lumen-Hvmanitas. Buenos Aires.1998.

⁶⁵ Ander Egg. E. Follari. R. Trabajo Social e Interdisciplinariedad. Ed. Hvmánitas. Buenos Aires. 1993

De esta manera cada disciplina aporta a la construcción del todo desde su propia especificidad. A partir de lo dicho es importante tener en cuenta los aportes específicos que se pueden realizar desde el Trabajo Social para poder establecer con los otros miembros del equipo un acuerdo teórico-ideológico y epistemológico indispensable para la comprensión de la diversidad de los conflictos que se presentan en la intervención.

Se considera que una disciplina avanza cuando abandona las teorías tradicionales y trasciende esta tradición, mediante la reflexión crítica y la acción creativa, construyendo nuevas teorías y realizando nuevas prácticas, acordes al tiempo en que le toca desarrollar su quehacer. Esta operación es lo que lleva a re-situar el Trabajo Social, en una nueva época.

Transdisciplina

“Se trata de un grupo de profesionales que integrados a fines y objetivos de proyectos, programas o trabajos científicos, se distinguen por la creación, conciente o inconciente, de metodologías que en lo operativo plantean metadisciplinariedad”⁶⁶

“La transdisciplina, como una metadisciplina (lo que esta más allá de las disciplinas) tiene sentido de globalidad, de fecundación mutua, de unidad en las relaciones y acciones, de interpretación de saberes. Y de este intercambio surge más que una nueva disciplina un enfoque nuevo para abordar una realidad de trabajo”⁶⁷

Dentro de esta modalidad de trabajo, “(...) ninguna acción debe ser tomada por los miembros del equipo en forma aislada, sin el consentimiento del resto. Es así que el individuo actúa como un todo interrelacionado, y no como la suma de sus características; así los profesionales es como deben pensar, interpretar, actuar y contribuir al diagnóstico que es producto del todo”⁶⁸

“Es quizás la modalidad de abordaje más adecuada pero también la más difícil de lograr por cuanto supone trascender lo límites de las disciplinas logrando con el equipo profesional un marco referencial común, un mismo modo de interpretación y de acción

⁶⁶ González. P. Impacto de la Intervención Social con Familias de Pacientes de Tercera Edad internados en un Hospital de Alta Complejidad con Diagnostico de ACV, Tesis de grado 2003.

⁶⁷ Kisnerman. N. Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el Construccinismo. Ed. Lumen-Hvmanitas. Buenos Aires. 1998.

⁶⁸ Hernandez de Victorioso. L. “Trabajo Medico Social”. Ed. Hvmanitas. Buenos Aires. 1969.

pudiendo complementarse y hasta sustituirse entre los participantes de las ciencias sociales intervinientes”⁶⁹

IV- SUPERVISIÓN EN TRABAJO SOCIAL

El Concepto

Kisnerman define a la supervisión como un proceso de reflexión crítica sobre la práctica profesional y una práctica en sí, en tanto utiliza un conjunto de estrategias y tácticas de intervención para lograr determinados objetivos en una situación de aprendizaje. La supervisión debe entenderse como una asesoría, un seguimiento, un apoyo profesional que se construye con los supervisados en la práctica⁷⁰

María José Aguilar toma el concepto de Supervisión en Trabajo Social de Virginia Robinson, quien entiende que el mismo es un “proceso educativo, por el cual una persona poseedora de un caudal de conocimientos y experiencias, asume la responsabilidad de adiestrar a otras que poseen menos recursos”. El proceso de Supervisión es una forma de aprendizaje, adiestramiento y desarrollo de destrezas y habilidades. Dicho proceso es llevado a cabo por una persona “... en relación con otras, sobre las cuales tiene una cierta autoridad dentro de una organización; a fin de lograr la mejora en el rendimiento del personal, aumentar su competencia y asegurar la calidad de los servicios”⁷¹.

Por su parte, Margaret Williamson destaca que éste es un “proceso dinámico de orientación/capacitación, mediante el cual los trabajadores directamente responsables de la ejecución de alguna actividad o proyecto específico, reciben en el marco institucional de su ejercicio profesional la ayuda de otro responsable designado para ese fin, de cara a lograr un mayor aprovechamiento de sus aptitudes, para ejecutar sus tareas de una forma más eficiente y con una satisfacción cada vez mayor para ellos mismos y para la institución”. Cabe destacar que la supervisión constituye tanto un proceso educativo como administrativo, en tanto que forma parte de la gestión de programas y servicios.

⁶⁹ De Jong E. Trabajo Social, familia e Intervención: la familia en los albores del nuevo milenio. Ed. Espacio. Buenos Aires. 2001

⁷⁰ Kisnerman, N. “Reunión de conjurados”. Ed. Lumen Hvmanitas. Buenos Aires. 1999

⁷¹ Aguilar, M.J. “Introducción a la supervisión”. Ed. Lumen. Buenos Aires. 1994

Podríamos acordar, entonces resumiendo; supervisión involucra: orientación, guía; control; seguimiento; asesoramiento; formación y evaluación.

Como aporte, Barrera sostiene que la supervisión es uno de los métodos que más colaboran en la mejora de las intervenciones de los profesionales de Trabajo Social, al facilitarles un espacio donde analizar, aprender, cuestionar y evaluar las propias actuaciones⁷².

Funciones

En cuanto proceso de carácter administrativo y educativo, la supervisión debe desarrollar funciones de esta naturaleza: en el aspecto administrativo, se destacan las funciones de evaluación, seguimiento, control, mediación y estímulo; en el aspecto educativo, las de orientación, asesoramiento, guía y formación, pretendiendo fundamentalmente “enseñar a hacer”.

Las funciones relativas a la supervisión de estudiantes de trabajo social consisten básicamente en orientar acerca de:

-la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en el aula, al trabajo o tarea que se le haya asignado en su campo de prácticas.

-el conocimiento de sus potencialidades para el ejercicio profesional del trabajo social, tratando de ayudar, con la observación crítica del supervisor, al autoconocimiento del supervisado en todos los aspectos de su personalidad que puedan serle útiles o dificultar su desarrollo profesional.

-el proceso de madurez emocional, aprendiendo a no efectuar juicios que impliquen un juzgamiento moral de la persona, asumiendo su tarea con responsabilidad, adquiriendo progresivamente mayor independencia, flexibilidad metodológica y estableciendo relaciones positivas con individuos y grupos.

-la integración a la profesión, adquiriendo el perfil profesional propio del trabajo social y saber cuáles son tareas específicas cuando se actúa con otros profesionales.

Barrera clasifica la supervisión destacando tres aspectos básicos: la supervisión administrativa, la supervisión educativa y la supervisión de apoyo, anteriormente delimitados por Kadushin.

⁷² Fernandez Barrera, Josefina. “La supervisión en el trabajo social”. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1997

La supervisión administrativa está directamente relacionada con una técnica de gestión. Esta supervisión se da siempre en el marco de una organización con el propósito de que se cumplan los objetivos de dicha organización.

La supervisión educativa tiene como objetivo primordial enseñar, formar y ayudar a mejorar conocimientos a trabajadores sociales, o a aquellos que están en fase de formación para convertirse en profesionales del trabajo social.

La supervisión de apoyo es aquella que tiene en cuenta en sus objetivos y aplicación el ofrecer apoyo a las personas que reciben dicha supervisión, de forma que puedan superar mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el ejercicio de su trabajo.

Encuadre

Natalio Kisnerman entiende que el conjunto de constantes que se privilegian para abordar la supervisión es el encuadre. Son todas aquellas condiciones para hacer una tarea determinada sobre acuerdos mutuos entre los actores que la realizan. Una estrategia, en tanto nos permite abordar la tarea y una táctica como medio, instrumento con y en el que trabajamos.

- El **esquema conceptual/ metodológico o paradigma** desde el que se trabaja, es el primer cuerpo de constantes que lo configura.
- El segundo lo integran las constantes **témporo/espaciales**: Ubicarnos en una situación de trabajo exige considerar el contexto de la práctica, que sirve de trama, fundamento, continente a la experiencia de trabajo y además, el proceso, lo que acontece en la reunión de supervisión, lo que se puede leer, es decir, analizar y significar desde el paradigma adoptado por el supervisor.

El lugar de reunión de los supervisados es un espacio donde el lugar que cada uno ocupa, establece el esquema corporal del grupo. En él se encuentran supervisados y supervisor, conformando una estructura configurada por la red de relaciones que establecen entre si. Este es un espacio para compartir e intercambiar afectos e ideas. La reflexión, la conceptualización, la significación de los hechos sociales con los que se trabaja, el intercambio de experiencias, el aprendizaje mutuo es lo que se busca. Cada integrante construye su espacio personal y el colectivo.

El tiempo tiene que ver con la duración de la experiencia de supervisión y de cada reunión en un espacio. El tiempo también está presente en cada cosa que hacemos, pues pasado – presente – futuro constituyen parte esencial de nuestras vidas y del proceso de supervisión.

- Las constantes de **funcionamiento** representan el tercer cuerpo y tienen que ver con los aspectos formales de la tarea y más específicamente, con las relaciones existentes entre los supervisados y la institución de la que forman parte, y que generalmente están normatizadas en estatutos, reglamentos, convenios o los acuerdos que surgen entre el supervisor y los supervisados. Son las que facilitan la tarea, en tanto y en cuanto se refieren a roles, relaciones, objetivos, estrategias, registro, entre otras.

Por su parte, Spilka distingue tres tipos de encuadre de acuerdo a la relación de vínculo que se entabla entre supervisor y supervisado, a saber:

- **Encuadre continente:** es el que contiene emocionalmente las ansiedades, aquello que se hace intolerable para que sea reelaborado y devuelto al grupo.
- **Encuadre recipiente:** es aquel en el que se deposita lo rechazado, sin intentar su elaboración y devolución.
- **Encuadre depresivo:** es el que reduce las expectativas a condiciones mínimas y reales de funcionamiento, descartando toda omnipotencia en el supervisor.

Cabe destacar, que generalmente el supervisor utiliza el encuadre continente y sólo utiliza el depresivo cuando la situación lo demanda.

Técnicas

Barrera distingue dos modalidades básicas de aplicación:

- La supervisión individual: el supervisor utiliza como técnica la entrevista.
- La supervisión en grupo: el supervisor utiliza las técnicas de conducción y dinámica de grupos.

En el caso de la supervisión individual, el trabajador social utiliza sus conocimientos sobre la supervisión aplicada al trabajador concreto a quien se ha de supervisar teniendo en cuenta las características personales del supervisado y también las del trabajo que se ha de realizar.

La aplicación de la supervisión en grupo actualmente se está convirtiendo en una de las formas más comunes de realizar la supervisión, ya que permite un mayor contraste de opiniones y puntos de vista entre diversos miembros del grupo.

Aguiar utiliza la misma clasificación, estableciendo una subdivisión dentro del modelo de supervisión grupal: la supervisión en grupo y la supervisión de equipo. En la

supervisión en grupo los supervisados no necesariamente trabajan juntos o realizan conjuntamente sus actividades. En cambio en la supervisión de equipo todos los supervisados forman parte de un mismo equipo de trabajo, pudiendo realizar tareas diferentes entre sí y ejerciendo inclusive diferentes profesiones.

Esta autora agrega un tercer modelo, la supervisión peer-group, en la que no existe la figura del supervisor como tal, se desarrollan las funciones del supervisor pero es el propio grupo de trabajadores sociales o estudiantes el que lleva a cabo el proceso de supervisión, por sí mismos.

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

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

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

Condiciones del supervisor

Según Barrera las características exigibles a un supervisor varían según el tipo de supervisión de que se trate. En la supervisión administrativa se pide al supervisor que tenga una buena capacidad de gestión. Cuando la supervisión es educativa el supervisor debe ser un buen pedagogo, y si la supervisión es de apoyo se requiere del supervisor que sobre todo sea capaz de relacionarse con las personas y de establecer una buena empatía.

Desde la perspectiva de Aguilar, clasifica las características del perfil del supervisor en cuatro tipos relativos a:

- Conocimientos que debe tener: cultura general, cultura profesional, preparación metodológica y técnica, bibliografía actualizada, conocimientos pedagógicos, disposiciones político - administrativas y legales.

- Experiencias que debe haber desarrollado previamente: experiencias de trabajo en equipo, experiencia de trabajo en un campo similar o afín al que se supervisa, haber ejercido funciones tales como ser trabajador social profesional en contacto directo con la gente, con alguna responsabilidad en la organización, elaboración y/o dirección

gestión de programas y proyectos, y experiencia general en la administración de servicios.

-Habilidades y destrezas técnicas que debe dominar: visión de conjunto de los problemas en los que se actúa y cuyas actividades se supervisan, capacidad analítica, capacidad de síntesis, saber hacer preguntas, capacidad de analizar con imparcialidad las situaciones de trabajo, capacidad de escucha activa, de comprensión de los problemas, capacidad para establecer buenas relaciones humanas, habilidades comunicativas, manejo de técnicas grupales, ser organizado, capacidad de “enseñar a hacer”.

-Cualidades personales y actitudes que ha de tener como persona: madurez emocional y social, realismo y entusiasmo, iniciativa y creatividad, modestia y disponibilidad, sensibilidad y respeto hacia las personas, cordialidad, capacidad de liderazgo y relación social, actitud científica.

Proceso de supervisión

Si bien los tres autores que venimos mencionando hacen referencia a la supervisión como un proceso, la propuesta que consideramos más clarificadora es la de Aguilar. La misma plantea que para que el proceso de supervisión se desarrolle en forma gratificante y productiva, es preciso tener en cuenta una serie de principios básicos para la práctica de la supervisión que deben seguirse en el marco de la supervisión formal:

- Crear un ambiente adecuado que favorezca el trabajo de supervisión. Los aspectos a considerar son: la organización de la supervisión (las sesiones se deben acordar previamente) y el clima o ambiente psicológico en el que se da la relación supervisor-supervisado (el supervisor debe crear un ambiente cordial y distendido).
- Adaptabilidad y flexibilidad operativa en la tarea de supervisión, las sesiones de supervisión deben considerarse desde una perspectiva esencialmente dinámica, de modo que el proceso de supervisión se adapte continuamente a las situaciones particulares que son siempre cambiantes.
- Iniciar el proceso de supervisión desde el nivel de conocimientos y experiencia del supervisado. Desde ahí se ha de avanzar en diferentes etapas, de acuerdo con sus posibilidades y su motivación para el aprendizaje.
- Tener en cuenta las características específicas del aprendizaje adulto.

- Criticar constructivamente en un proceso de retroalimentación permanente utilizando argumentos, no adjetivos calificativos.
- Potenciar personal y profesionalmente al supervisado, la supervisión debe contribuir al incremento de la responsabilidad en los supervisados y ayudarles en su proceso de madurez profesional.
- Confidencialidad, este principio contribuye a que se establezca una alianza positiva entre supervisor y supervisado.

La orientación inicial del supervisado

Siempre que un trabajador social se introduce en un campo nuevo de trabajo o en una institución, es absolutamente necesario contemplar y organizar sistemáticamente su orientación inicial. Esto es, brindarle ayuda para que logre con la máxima rapidez y eficacia, conocimiento y comprensión, tanto de la institución en la que prestara sus servicios, como de sus responsabilidades específicas al ser miembro integrante de la misma. Todo esto constituye el primer tipo de tareas en el proceso de supervisión: orientar al supervisado.

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

- Presentación al resto de los miembros del equipo y al resto del personal.
- Conocimiento de la infraestructura física de la institución.
- Conocimiento de los procedimientos cotidianos o rutinarios de la institución.
- Conocimiento de la institución, objetivos, programas y servicios, estructura y funcionamiento.
- Introducción a la comunidad y sus relaciones con la institución o sus programas.

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

- Entrevista no estructurada (individual o grupal),
- Observación directa y/o participante,
- Recurso a la documentación,
- Contacto global,
- Informantes clave.

Niveles de aplicación de la supervisión

Josefina Fernández hace un análisis de las diferentes modalidades de supervisión, según quién sea el receptor principal. La supervisión de estudiantes de TS facilita a los alumnos el aprendizaje de poder ser capaces de teorizar a partir de los hechos que constatan en la práctica. Su fin es que los estudiantes puedan sacar el máximo provecho de los conocimientos que iban adquiriendo tanto en el plano teórico como en el práctico. Julia Tuerlick enfatiza en la necesidad de tener en cuenta el período vital por el que están pasando los alumnos para valorar adecuadamente la influencia que tiene en su formación.

A diferencia de ésta, la supervisión de profesionales de TS es aquella que va dirigida a personas que ya tienen la cualificación académica para ejercer como profesionales del Trabajo Social. Se parte de la aplicación de la supervisión a profesionales como un método de perfeccionamiento. Sin embargo podemos distinguir entre profesionales inexpertos, aquellos primerizos, que recién se inician en su intervención profesional y por tanto, sienten la necesidad de recibir un feedback que le permita mejorar su técnica. Para los profesionales expertos, la supervisión es un espacio para confrontar lo que hacen y lo que van aprendiendo, un espacio de reflexión sobre el propio trabajo, el contraste de opiniones profesionales y las posibles implicaciones personales.

Por último la supervisión de equipos interdisciplinarios se aplica a equipos formados por miembros de diferentes profesiones, pero que tienen un objetivo común. Generalmente está mucho más orientada hacia la tarea que debe llevarse a cabo y a su adecuada realización. El equipo se ha formado en función de una tarea común que deben realizar y que hace necesario este trabajo en equipo. Este tipo de supervisión concuerda con las anteriores en que también proporciona un espacio de reflexión de las actuaciones de los profesionales. Su diferencia radica en que los profesionales provienen de diversas disciplinas. La supervisión de equipos puede abordar aspectos administrativos de reparto de tareas, de casos, de distribución del trabajo. También tiene un componente educativo.

Fases o momentos del proceso de supervisión

Una reflexión ordenada sobre los distintos grados de preparación para el aprendizaje y sobre las diferentes etapas por las que se atraviesa, puede ayudar a comprender y

adaptarse mejor a cada persona a nuestro cargo. Para este tema, es de gran ayuda el esquema propuesto por Reynolds, al formular las etapas del empleo de la inteligencia conciente en la medida que avanza el aprendizaje.

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

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

La etapa de “nadar o ahogarse”: en esta fase el aprendiz está confuso y siente la necesidad de aferrarse a algo. Comienza a vislumbrar lo que la gente quiere de él; y si por casualidad da una respuesta y obtiene una reacción favorable, se siente alentado a seguir.

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

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

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

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

La etapa del “dominio relativo, en la cual uno puede tanto comprender como manejar la propia actividad en el arte por aprenderse”: es en esta fase cuando lo que antes era realmente nuevo, ahora ya es parte de la persona. Se llega a un punto donde el

espíritu autocrático del trabajador social se pone en juego de manera positiva, creativa y transformadora.

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

La etapa de “aprender a enseñar lo que se ha dominado”: aquí la tarea del supervisor estará centrada básicamente en la evaluación del rendimiento del personal a su cargo, tratando de asegurar la propiedad y pertenencia de los objetivos del programa, y que los supervisados sean capaces de entrenar las dificultades que se presenten intentando solucionarlas.

Crterios y pautas para la evaluación del rendimiento

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

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

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

Algunos criterios para la evaluación en trabajo social:

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

V- EL CONCEPTO DE SISTEMATIZACIÓN ¿Por qué hablamos de sistematizar experiencias?

Con el propósito de ordenar, hacer consciente y recuperar la experiencia vivida durante la práctica pre-profesional, se utiliza como método de producción de conocimiento la sistematización, destacando su aporte en tanto y en cuanto transmite, permite la reflexión y hace trascender la propia experiencia, contribuyendo a la generación de nuevos conocimientos científicos a partir de la articulación de la práctica profesional y la práctica popular.

Se define la noción de sistematización a la que se adhiere. Para tal fin se recurrirá al pensamiento de Oscar Jara Holliday⁷³.

La palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”. Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido de la noción o del concepto “sistematización”: sistematizar datos o informaciones.

Desde la educación popular y los proyectos sociales, se utiliza el mismo término, pero se lo aplica no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no se habla sólo de “sistematización”, a secas, sino de “sistematización de experiencias”. Pero, ¿qué se quiere decir con “experiencias”? Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social:

Por ejemplo:

1- condiciones del contexto: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico es la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera del cual no es factible entenderla, pues es parte integrante de su realización. En este sentido, el “contexto” no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, si no es en ese contexto y por ese contexto.

⁷³ Educador Popular y Sociólogo. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja y coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.

situaciones particulares: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.

2- Por otro lado, una experiencia siempre está constituida por acciones; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o inintencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.

3- Pero también en toda experiencia se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas.

4- Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.

5- La interrelación de todos estos factores, generan reacciones en las personas que intervienen, las cuales construyen relaciones entre ellas. Estas relaciones personales y sociales –por una parte-han sido mediadas por todos los elementos anteriores y –por otra-son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

Entonces, en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos “experiencia”, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas viven las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas son las que hacen que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, las marcan, les impactan, las condicionan, les exigen, y les hacen ser. Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; se las vivimos y hacen vivir; en definitiva, se es ser humanos en cuanto se viven cotidiana y socialmente experiencias.

Por todo ello, cuando se habla de la sistematización de experiencias, se está hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos,

en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto.

Por eso, como recalca Paulo Freire: “El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto”⁷⁴. La historia, pues, no está predeterminada; la historia está siendo y las personas están siendo en la medida que hacen la historia; pero en la medida que se asuman como hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella, que se dejan arrastrar por los acontecimientos.

En síntesis, las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicarlas, compartirlas. Sistematizar experiencias es, esencialmente, un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo eso.

⁷⁴ Freire, Paulo: “Pedagogía da autonomia- saberes necesarios a prática educativa”. Ed. Paz e Terra. Sao Paulo. 1999.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO

SEGUNDA PARTE: Trabajo de campo

Se considera de suma importancia recordar y tener en cuenta que la práctica institucionalizada fue realizada en el año 2007, experiencia que se recupera en la actualidad. Por lo tanto los datos expuestos en este apartado en cuanto a la infraestructura y equipamiento del edificio escolar, sus fuentes de financiamiento, su organización, funcionamiento y la matrícula escolar, datan de aquella fecha, entendiendo que la actualización de estos aspectos, no resulta fundamental, ni conduce al análisis de los objetivos planteados.

I- LA INSTITUCIÓN

Identificación de la institución

Enclavada en la zona norte de la ciudad de Mar del Plata, en el barrio Constitución se encuentra la Escuela Primaria Básica, E.P.B N° 75, Alberto Bruzzone ubicada en Libres del Sud 1460 y circundada por las calles Mariani, Daprotis y Blas Parera. La misma depende de la dirección general de cultura y educación del Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Distrito General Pueyrredón.

La institución se encuentra montada sobre calles zigzagueantes y asfaltadas, otorgando mayor seguridad ante el tránsito de los vehículos. Las líneas de transporte más cercanas son el 555, 553 y unas cuadas más alejada encontramos la parada de colectivos de la línea 541 (sobre la Av. Jara) y 551 (sobre la Av. Constitución)

La historia de la escuela

Pensada por la escuela Media N° 25, conocida como “la chacra” y ante los albores de la Ley Federal de Educación, surge en marzo de 1997 una nueva institución, EGB N° 75, en un viejo y deplorable edificio. Se da inicio a las actividades aun con obreros trabajando dentro de la institución. No existía puerta de entrada, ni espacio disponible para trabajar. No había bancos, ni sillas. No existían llaves de luz y las divisiones no eran paredes de ladrillos.

Personal docente y directivos de la escuela lindera, la ya mencionada escuela Media N° 25, tendieron su mano, gran parte era personal transferido de Nación que pasaron formar parte de la EGB. Ofrecieron un espacio, el material necesario y apoyo fundamentalmente durante los primeros días, hasta tanto llegaron los docentes que integrarían el primero y segundo ciclo. La inspectora Sra. Rosa Bustos fue quien acompañó todo este proceso orientando y guiando las acciones tendientes a la organización y puesta en marcha.

A veinticuatro horas de inicio del ciclo lectivo, de un camión de ganado, a las 6.30 hs. de un día domingo, un grupo de padres y maestros colaboraron para bajar bancos y sillas para los alumnos de la institución.

Si bien se eleva por primera vez la bandera el 10 de marzo de 1997, ese mismo día un grupo de padres, avalados por la Dirección, deciden no proseguir con las actividades por considerar que no estaban dadas las condiciones pedagógicas ni higiénicas, dando lugar así, a una larga lucha por lograr un edificio adecuado.

En búsqueda de su identidad, la escuela encuentra su nombre luego de ocho años y pasa a llamarse Alberto Bruzzone, pintor y maestro argentino, fallecido en la ciudad de mar del Plata en 1994.

Edificio, infraestructura y equipamiento

Si bien no se han podido obtener datos exactos con respecto a las medidas del terreno que ocupa la institución, puede asegurarse que el edificio cuenta con las comodidades necesarias para poder llevar a cabo cada actividad en un espacio acorde. En este sentido, la escuela cuenta con sitios específicos para la dirección; la sala de maestros, muy iluminada, posee una mesa con sillas, dos sillones, un anafe, heladera y baños propios; la secretaría; biblioteca amplia con mesas y sillas; sala de videos (con TV color y DVD); sala de computación (con 7 computadoras completas, 1 impresora y 1 scanner); sala de limpieza y de auxiliares que cuenta con las comodidades necesarias para el guardado de los elementos de limpieza y mantenimiento; un salón destinado a la cooperadora y otro donde funciona el equipo de orientación escolar. Para los alumnos de la primaria se destinan dos baños, uno para mujeres y otro para varones, cada uno de los cuales posee 8 inodoros y 3 lavamanos, cantidad que resulta suficiente para el número de niños que tienen su recreo simultáneamente, sumado a esto es importante señalar que los mismos se encuentran en muy buenas condiciones higiénicas, a pesar de

no contar con jabón, toallas ni papel. Dentro de la escuela, se encuentra también un pequeño quiosco, que si bien no tiene artículos de librería, posee fotocopiadora. El edificio cuenta además con un amplio SUM (salón de usos múltiples), lugar utilizado a diario para la formación que da inicio a las actividades y para llevar a cabo los actos escolares, fundamentalmente en invierno; y con un enorme patio rodeado de árboles y arbustos que permite a los niños desplazarse libremente en el tiempo del recreo. Cabe destacar que este es un espacio que la E.P.B Nº 75 comparte con la Media Nº 25.

Con respecto a los servicios, el establecimiento cuenta con luz, agua potable, gas, servicio telefónico. Por último, un aspecto importante a resaltar es que todo el edificio se encuentra aclimatado gracias a la gran cantidad de calefactores y estufas eléctricas distribuídas en los diversos salones, a pesar de la amplitud de la institución y de sus altos techos.

Organización y funcionamiento

• **Personal jerárquico de la E.P.B Nº 75**

DIRECTORA: Ana María Guaita

VICEDIRECTORA: Jorgelina Kostzer

SECRETARIA: Claudia Fernández

PRO SECRETARIA: Liliana D'Annunzio

• **Maestros de grado**

La escuela cuenta con 23 maestros de año titulares

1 provisional

9 maestros especiales.

• **Equipo de orientación Escolar (EOE)**

ORIENTADORA ESCOLAR (OE): Flavia Reggina.

ORIENTADORA SOCIAL (OS): Silvana Colarieti.

MAESTRA RECUPERADORA (MR): Fabiana Spachessi.

FONOAUDIÓLOGA: Norma Martiarena.

• **Personal destinado a otras funciones**

1 bibliotecaria

9 auxiliares

10 personas con cambios de funciones

1 cooperadora escolar.

Cantidad de alumnos

El siguiente cuadro expone la matrícula actual (año lectivo 2007) de la E.P.B N° 75, diferenciando por año la cantidad de varones y de mujeres. Es conveniente señalar que los mismos se dividen por turnos, asistiendo 2 cursos por año turno mañana y los otros 2, en el turno de la tarde. La escuela cuenta con una matrícula total de 691 alumnos.

MATRÍCULA			
AÑO	VARONES	MUJERES	TOTAL
1° A	14	17	31
1° B	13	18	31
1° C	15	14	29
1° D	15	16	31
2° A	19	8	27
2° B	16	10	26
2° C	15	11	26
2° D	11	13	24
3° A	15	13	28
3° B	19	10	29
3° C	15	14	29
3° D	17	12	29
4° A	15	15	30
4° B	18	8	26
4° C	16	14	30
4° D	15	11	26

5° A	13	15	28
5° B	19	11	30
5° C	15	18	33
5° D	15	12	27
6° A	12	16	28
6° B	17	16	33
6° C	15	14	29
6° D	13	18	31
TOTAL			691

Fuentes de financiamiento

El Quiosco

A inicios del año 2004 y por iniciativa de la Sra. vicedirectora de la institución comienza a pensarse en el quiosco como recurso capaz de solventar algunas cuestiones que no estaban incluidas dentro del presupuesto anual.

Actualmente, la escuela llama a licitación todos los años para determinar quién se hará cargo del mismo.

Sus ganancias están destinadas a la compra de todo tipo artículos de librería y otros materiales que docentes o cualquier personal de la escuela necesite a lo largo del año para la realización de las actividades áulicas, de los actos escolares, de talleres, etc.

La cooperadora

Creada en el año 1997, a pocos meses de la fundación de la escuela Alberto Bruzzone, la cooperadora es hoy fuente elemental de financiamiento de actividades educativas, recreativas, de mantenimiento del edificio. Para tal fin, se solicita a los padres de cada alumno, (o grupo de hermanos) que colaboren con \$5 mensuales, con una cuota anual de \$50, o bien, aportando lo que puedan.

Debido a que es muy bajo el porcentaje de familias que contribuyen, los integrantes de la cooperadora, junto con los Directivos de la institución, organizan esporádicamente rifas, ferias de platos o alguna otra actividad que permita recaudar fondos.

En ocasiones, el dinero de la cooperadora, permite ayudar a los padres de algunos alumnos en condiciones muy precarias por ejemplo, costeando boletos de colectivo, comprando útiles escolares o el manual de grado. Ha sido también la cooperadora quien proporcionó dos años atrás, siete computadoras, y una impresora con sus respectivos escritorios, que permitieron inaugurar en la primaria la sala de computación.

Para el corriente año, se planea destinar parte de lo recaudado a mejorar y pintar la fachada de la escuela, con motivo del décimo cumpleaños de la misma.

II- DESARROLLO METODOLÓGICO:

Estrategia metodológica cualitativa

Basándose en la fenomenología como perspectiva teórica, se utilizará en el presente trabajo una estrategia metodológica de tipo cualitativa, centrada en un estudio descriptivo. Para tal fin, se echará mano a los conceptos de diferentes autores que responden a los objetivos de la investigación.

“El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva”⁷⁵. En este sentido, se adhiere a la perspectiva fenomenológica, la cual pretende entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo, entendiendo que la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. A lo que aspira la fenomenología es a la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia y en que se interpreta lo estudiado. La frase "metodología cualitativa" se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Es un modo de encarar el mundo empírico, es decir involucra una particular modalidad operativa. “La investigación cualitativa se caracteriza fundamentalmente por ser: inductiva: (los investigadores desarrollan conceptos, comprensiones partiendo de pautas de los datos); holística (estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan) y por comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan”⁷⁶.

⁷⁵ Berger y Luckmann; “La construcción social de la realidad”, Ed. Amorrortu editores. 1968

⁷⁶ Taylor, S.J y Bogdan, R: “Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados”, en Métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1998

Se dijo que la metodología se centra en un estudio descriptivo. “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, - comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga.”⁷⁷

Metodología Referencial: El construccionismo

El Equipo de Orientación Escolar de la EPB N° 75 adhiere al construccionismo como paradigma que permite desde un enfoque transdisciplinario, en el que se articulan otros paradigmas y diversas disciplinas, operar en el plano de las representaciones, valoraciones e interpretaciones que los sujetos le asignan a la realidad, lo que se expresa fundamentalmente a través del lenguaje en acciones comunicativas intersubjetivas.

Este paradigma rescata lo social, como entramado de relaciones humanas. Nos permite comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida y la significación cultural desde la perspectiva de los participantes.

Desde este modelo más que las causas, para interpretar una acción social se tendrá en cuenta el motivo: el para y el por qué. El “para” representa al objeto para el cual la acción constituye un medio, da dirección, intencionalidad y sentido. El “por qué”, alude al pasado: la causa o razón.

Teniendo en cuenta que no es posible acceder al conocimiento desde la simple observación, sino que éste se origina como producto de la actividad de sujetos activos, es decir, se va construyendo por medio de la práctica misma, se propone el paso hacia la comprensión. En otras palabras, desde lo relacional y a través de sucesivas interpretaciones cada vez más abarcativas, logramos comprender, significar, darle un sentido desde la teoría a aquello que fuimos observando, para poder luego y en consecuencia, llevar adelante un plan de acción

⁷⁷ Hernandez Sampieri, R.; Fernández Collado, C; Baptista L. “Metodología de la Investigación”. Mc Graw Hill, México. 1997

Proceso metodológico

La supervisora institucional, utiliza el proceso metodológico planteado por Bibiana Travi⁷⁸. La autora integra las propuestas de diferentes autores clásicos. Si bien se reconoce que no se puede destacar su propuesta por ser innovadora, la elección de la misma tiene que ver con que permite obtener una visión completa y ordenada para luego dar lugar al análisis crítico y la reflexión desde las perspectivas actuales. Se rescata, en suma como sintetizadora de las contribuciones realizadas a lo largo de la historia por las figuras claves de nuestra profesión.

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

A lo largo del proceso metodológico existe una secuencia lógica y otra cronológica. La autora propone romper con la lógica etapista y habla de fases metodológicas, dentro de las cuales se llevan a cabo diferentes acciones, adecuadas a cada caso particular. Cabe señalar que esta división sólo tiene fines expositivos-didácticos, ya que la intervención es un proceso y como tal es dinámico y dialéctico en constante movimiento.

Fase inicial:

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

⁷⁸ Mag. Bibiana Travi. Curso “La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social”, dictado en el colegio de Asistentes Sociales y Trabajadores Sociales. Mar del Plata, Pcia. de Bs. As- agosto-septiembre 2007

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

Cuando otro demanda nuestra intervención profesional, se encuentra expectante. Recurrir a un servicio social es producto de una decisión consciente, de la convicción de encontrar ayuda para cambiar una situación o aspecto. Es fundamental identificar que expectativas tiene la persona, si tiene que ver con lo que es posible lograr o si se apartan de ello, tanto por ser desmesuradas como por estar por debajo de lo que se pretende.

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

-Diagnóstico Social: Tomando como referencia los aportes de Mary Richmond, este proceso comienza con la investigación o la recopilación de la evidencia es decir de los elementos obtenidos mediante una inspección directa, hechos percibidos por nuestros sentidos; o de elementos obtenidos por medio de testimonios; prosigue con su análisis crítico y comparación; y finaliza con su interpretación y la definición de la dificultad social. Sin embargo, es importante comprender que el arte del diagnóstico no consiste en la simple acumulación de hechos, sino en cotejar los que se han recogido para forjarse una clara visión de la situación. Recogemos el material, luego lo comparamos y solo una vez comparado podemos interpretarlo. Evaluamos la evidencia elemento a elemento, conforme lo vamos recopilando pero, una vez que tenemos todos los elementos, realizamos una nueva evaluación.

El saber es entre dos, con la participación fundamental de la persona que presenta la situación problemática, y del profesional, quién ejerce la escucha activa del otro, cómo él ve su problema y cómo cree que puede resolverlo.

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

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

Fase intermedia:

Se desarrollan diversas acciones: diseño, implementación y evaluación de estrategias, revisión y ajuste del diagnóstico en caso de que sea necesario y redefinición del problema objeto de intervención. En este sentido, resulta de suma importancia el aporte de M. Richmond cuando asegura que el profesional constantemente y tras la recopilación de nuevas evidencias, realiza valoraciones. Una entrevista en la que el Trabajador Social no utilice en todo momento su capacidad de razonamiento de esta forma, resultará inútil. La costumbre de sopesar, comparar y valorar debe incluirse en todos estos procesos.

Este es el momento de plantearse objetivos a alcanzar durante la intervención, se ponen en marcha las estrategias realizando, como se dijo una evaluación concurrente, es decir, chequeándolas durante todo el proceso de intervención.

Fase final:

La terminación de un tratamiento según G. Hamilton, se refiere siempre a la solicitud original y a su reformulación de acuerdo con la persona. Desde el principio, el Trabajador Social debe calcular el género y medida de la ayuda que es razonable ofrecer o esperar. El plan de conjunto en sí sugiere un curso de acción con una terminación implícita.

Dado que en este método de servicio se estimula la cooperación del otro, su constancia o su deseo de terminar deben tenerse en cuenta. Los aspectos penosos de terminar una relación útil, se aminoran por la impresión de estar mejorando sensiblemente, por el hecho de haber encauzado sus actividades hacia la construcción de ego, amplían sus intereses y actividades sociales, con la seguridad de que el Trabajador Social continuará interesándose por él, y con la tranquilidad de que puede recurrir de nuevo a la institución siempre que sea necesario.

El éxito de la intervención se observa cuando la persona no solo logra resolver la situación puntual que atravesaba, sino que sus cambios y aprendizajes le permiten mejorar sus vínculos y su vida en general. En este sentido es fundamental la habilidad del trabajador Social para inducir al cliente a emplear tanto sus recursos personales como sociales, enfrentándolos con sus dificultades y llevando a cabo sus propias soluciones.

Bibiana Travi sostiene que ese proceso metodológico se cruza permanentemente con los modelos teóricos adoptados por el profesional y con el marco teórico de referencia, en relación con las problemáticas específicas abordadas.

Modalidad operativa: forma de acceso a los casos sociales

- **Por derivación de docente-preceptor o directivo:** La mayoría de los casos llegan al EOE por derivación de alguno de estos miembros de la institución. Cabe señalar que en general, la misma se realiza de manera informal, es decir sin una programación previa, de manera verbal (rara vez las derivaciones son expuestas por escrito), en ocasiones formando parte de una charla cotidiana o en contextos espacio-temporales no adecuados para tal fin (como pasillos, recreos, la puerta de la escuela, etc.)

- **Por demanda espontánea:** Se produce cuando un alumno o algún miembro de su familia se presenta por propia voluntad ante el EOE para plantear una situación problemática con el objetivo de solicitar ayuda para su resolución.

En cualquiera de las dos formas, una vez que el EOE es informado, comienza a trabajar. En un primer momento se busca información documental en los legajos, con el propósito de conocer o recordar la historia de vida (y la historia de vida en la institución) del niño; se realiza la relectura de actas de entrevistas anteriores con el niño o con sus padres, etc.

Luego, se realizan entrevistas individuales con el niño, a fin de conocer su perspectiva con respecto a cuál es el motivo por el que ha sido derivado al Equipo de Orientación Escolar.

Si se considera pertinente, se cita a los padres, por escrito, (mediante una nota en el cuaderno de comunicaciones), con el objetivo de dialogar sobre la situación expuesta por el niño y por la maestra, preceptora o quién haya solicitado la intervención del Equipo.

Las estrategias y actividades que se realizan de aquí en adelante, son planificadas en conjunto y en función de las primeras aproximaciones diagnósticas que se hayan podido establecer. No debemos olvidar que no hay un caso igual a otro, porque no hay persona en situación similar a otra y por lo tanto, no hay recetas ni modelos

preestablecidos que nos indiquen qué hacer en cada situación problema que se nos presenta.

Técnicas e Instrumentos

Se enumeran a continuación las técnicas e instrumentos que se utilizan para la recolección de hechos, evidencias, información y datos, indispensables para la construcción del problema objeto de intervención. “A su vez, aquí se introduce una segunda cuestión que caracteriza al trabajo social y lo diferencia de otras disciplinas, que es el uso de las técnicas e instrumentos con fines interventivos... dado que las mismas cumplen con la doble función de: aportar conocimiento y ser medios para lograr los objetivos profesionales vinculados con la transformación de las situaciones-problema...”⁷⁹

● **Entrevista.**

- En sede con padres y alumnos.
- Domiciliaria con grupo familiar.
- Entrevistas inter-institucionales.
- Entrevistas intra-institucionales.

● **Observación documental.**

● **Observación participante.**

Formas de registro

Se entiende que el registro tiene una importancia fundamental tanto para la sistematización como para la intervención, en tanto, herramienta de exploración, control, verificación y comunicación. Se enuncian a continuación las formas de registro que se utilizan durante todo el proceso.

⁷⁹ Mary Richmond, en Bibiana Travi: La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social-reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social. Ed. Espacio. Buenos Aires. 2006

- **Acta**
- **Cuaderno de campo**
- **Legajos**
- **Informe social**

Formas de registro.

En todas las entrevistas, ya sean grupales o individuales, con padres o alumnos, se redacta (en primera persona del plural) un **acta** en la que queda registrada, la fecha, el motivo de la intervención, los hechos tal como sucedieron y de la manera en que los participantes lo expresaron, las conclusiones provisionales a las que se arribaron e incluso, el compromiso que hayan tomado los participantes respecto a la situación problemática, a como abordarla, las actividades que se llevarán a cabo en lo inmediato y la estrategia a seguir. El registro dice de las actuaciones de las personas con quienes intervenimos, de los hechos que ocurren, de las relaciones que se establecen, del lenguaje que se utiliza. Sirve también para planificar futuras reuniones, entrevistas, para investigar y sistematizar, lo que nos permite construir conocimiento.

Cuaderno de campo: Entiendo que este es un instrumento indispensable para todo Trabajador Social. En él se vuelca toda la información que recopilamos para la elaboración de datos y de estrategias de intervención.

Legajos: Aquí se incluyen los registros escritos de todas las intervenciones realizadas, respecto de un caso. Una vez que un alumno ha sido derivado al EOE, y con el primer registro realizado (generalmente, es un acta) se abre su legajo, dentro de biblioratos, destinados para tan fin.

Informe Social: Al ser el informe una herramienta de comunicación, su estilo, tipo de redacción, objetivos y contenido dependerán de lo que se quiere comunicar, a quién se quiere comunicar y para qué. Es un instrumento fundamental para fundamentar la toma de decisiones. Es importante, que el informe sea conciso, claro e imparcial, con el fin de que pueda tomarse, sin pérdida de tiempo una decisión equitativa.

Es de suma importancia que el Trabajador Social, sea cuidadoso y conciente de que la forma en que redacta el informe y el contenido que decide enfatizar, dentro de la complejidad de la situación problemática, tendrá en consecuencia, sus efectos y modificará el rumbo de la situación.

III- INSERCIÓN INSTITUCIONAL: del proceso de aprendizaje

La experiencia previa

Es importante reconocer al momento de enfrentarse a experiencias nuevas, que el desconocimiento nunca es total. Uno siempre tiene en su haber sucesos, acontecimientos del pasado que han permitido recabar ciertos conocimientos y experiencias que nos permiten aprender determinadas maneras de actuar para el futuro.

Desde lo académico, no puede negarse que en mayor o menos medida, todos los conocimientos recibidos resultan significativos en estas instancias de la carrera. Dicho esto, se destacan todas las materias metodológicas que permitieron comprender los diferentes niveles de abordaje (individual grupal y comunitario). Del mismo modo han resultado imprescindibles los aportes teóricos referidos a las diversas posibilidades, modos y técnicas de intervención; aportes teóricos provenientes de la Sociología y la Psicología. Así mismo, opino que materias complementarias como Derecho, constituyen un gran recurso para nuestro futuro profesional, sea cual fuera el campo en que una se desempeñe.

Desde lo experiencial, los tres años que he realizado mi práctica comunitaria, representaron un gran aporte, en primer lugar con respecto al establecimiento de relaciones interpersonales con compañeros, profesionales de TS o de otras disciplinas, al trabajo en equipo; y así mismo al reconocimiento de mis capacidades y limitaciones personales desde lo intelectual y desde lo emocional. De igual forma, la posibilidad de realizar observaciones, entrevistas individuales o grupales, organizar o planificar actividades y proyectos (individualmente o con compañeros), considero que fueron los mayores aportes conseguidos

La inserción institucional

-El proceso

Haciendo una reflexión sobre las distintas etapas por las que he pasado a lo largo de mi práctica supervisada y considerando el modelo propuesto por Reynolds, puedo asegurar que en un primer momento me encontraba confundida e insegura, fundamentalmente con respecto al recibimiento que tendría dentro de la institución; ¿sería aceptada, respetada, incluida? Sin embargo estos miedos no perpetuaron, gracias a la actitud de mi supervisora quien, desde el primer momento me contuvo, brindándome apoyo y

estímulo, no sólo desde lo emocional sino desde el quehacer en lo cotidiano, clarificando motivos, objetivos y metas de cada intervención y las estrategias que se llevarían a cabo. De a poco y con el paso de los días y a pesar de que la inseguridad con respecto al quehacer profesional persistiera, comencé a realizar algunas tareas con mayor independencia y responsabilidad, y gracias a la satisfacción que genera el reconocimiento de quien supervisa, los temores y la inseguridad, en algún punto, fueron disminuyendo. Cabe destacar, sin embargo, que no había logrado aun, una total independencia con respecto a la resolución de problemas sociales. Es decir, en algunas situaciones era consciente de lo que se debería hacer, pero no me sentía capacitada para determinar el “cómo” o tomar las decisiones. Imagino que, en muchas ocasiones esta dificultad es generada por el desconocimiento de los recursos con los que cuenta el barrio o la ciudad; por una falta de competencia y manejo de la jerga profesional; por propios bloqueos internos, productos de la inseguridad y el descreimiento en las habilidades y las capacidades personales.

Estos obstáculos se fueron superando gracias a la seguridad que fui adquiriendo. La confianza, el acompañamiento y orientación de la supervisora de sede favorecieron mi independencia para lograr una participación activa en entrevistas y reuniones, permitiéndome dar mi punto de vista, cuestionar y deliberar con el Equipo de Orientación Escolar las estrategias adecuadas para cada caso en particular. Al tiempo que comenzaba a participar activamente en las entrevistas, fui realizando algunas tareas e intervenciones, en función del proceso de resolución de problemas, de manera independiente.

Llegado el mes de septiembre, mi supervisora, confiando en mi capacidad de trabajo y desempeño pre-profesional, me propone llevar adelante el abordaje de un caso, dándome la certeza de que ella continuaría su función de supervisar y yo tendría la posibilidad de consultarle, antes de tomar decisiones de las que no esté segura.

-La experiencia en sede

Considero que todos los aspectos, detallados anteriormente, que contribuyeron a la generación de recursos para la inserción en la institución, se han ido fortaleciendo e incluso, internalizando a lo largo de este último año en sede. Paralelamente algunas cuestiones que no formaban parte de mis competencias iniciales, he podido aprenderlas en este proceso supervisado, como la elaboración de informes sociales, evaluaciones y actas, su utilización y la estructura en que se redactan y presentan.

De gran relevancia han sido, además, la incorporación de categorías de análisis específicas, no sólo de la institución sino también, de las problemáticas atendidas.

A inicios del corriente año, manifestaba que uno de mis mayores temores era no poder bajar a la realidad todo el engranaje de conocimientos que había ido adquiriendo a lo largo de la carrera, sin embargo, la experiencia en sede me ha dado esa posibilidad de trasladar todo el saber teórico, a la cotidianeidad práctica.

Si bien, como plantea Kisnerman, el Supervisor no es un “modelo para copiar”, el vínculo creado ha sido de gran estímulo para mí, incentivándome a aprender, conocer, actuar y hacer. Por último, considero que esta experiencia me ha dado la oportunidad de confrontar y cotejar diferentes formas de trabajo, no solo de mi supervisora, sino también de profesionales de otras disciplinas que, estimo, serán grandes referentes de mi futuro como Trabajadora Social.

IV- ABORDAJE INSTITUCIONAL

Se ha explicitado ya en el apartado anterior, cómo se ha desarrollado el proceso de inserción en la institución EPB N° 75, en el marco de mi práctica pre-profesional, supervisada, en sede, por la Licenciada Silvana Colarieti.

La presente sección tiene por objeto describir dos casos y cómo fueron abordados los mismos, a la luz de la metodología de intervención de Caso Social Individual-familiar aplicada en el campo de la educación. Cabe destacar que, cada uno de los mismos, lejos de haberse seleccionado de manera azarosa, ha sido escogido en función de su aporte, en cuanto proceso de aprendizaje e inserción institucional.

Específicamente el primero de ellos, por su complejidad multifacética, me ha permitido vivenciar y constatar un abordaje interdisciplinario, realizado por los miembros del EOE. Trabajando cada uno desde su especificidad, planteando sus perspectivas y realizando actividades orientadas hacia una situación problema, es de destacar que todos y cada uno de ellos, participa en la elaboración del diagnóstico y el diseño de las estrategias a implementar. Paralelamente y continuando con la fundamentación de la elección del primer caso, éste implicó un avance en lo profesional y en lo personal. Fue durante el abordaje del mismo que adquirí una participación activa no sólo en las entrevistas, sino en la toma de decisiones de algunas estrategias de intervención. Como consecuencia, estos avances en torno al desempeño profesional, han elevado la confianza en mí misma, mi autoestima y seguridad para continuar avanzando.

El segundo caso, fue muy significativo y gratificante en mi proceso de aprendizaje, de ahí la decisión de exponerlo en el presente trabajo. Si bien conté siempre con la supervisión de la Trabajadora Social de la institución, desde la recolección de los datos, a fin de realizar un diagnóstico preeliminar, el propio diagnóstico, la definición del problema objeto de intervención, los objetivos y las estrategias a llevar a cabo con el propósito de resolver la situación problema, fueron decisiones, evaluaciones y apreciaciones personales.

PRESENTACIÓN DE CASOS

Primer caso: Alumno C.L de 6 años, cursa actualmente primer año en la EPB N° 75.

Motivos de intervención:

1-Deserción escolar: Faltas reiteradas sin aviso a la institución escolar, por parte del alumno C.L.

2-Dificultad para adquirir conocimientos: La maestra de grado detecta alto grado de desconcentración y limitaciones en lo cognitivo.

3-Impedimento para relacionarse con sus compañeros.

1-FASE INICIAL

Identificación de la situación problema.

La maestra de primer grado, en encuentro con la Trabajadora Social y quién escribe, solicita de la intervención de las mismas con el alumno C.L y sus padres debido a la irregular asistencia del niño. Paralelamente, la maestra de grado plantea gran preocupación por las dificultades de integración del niño con el grupo de pares en el aula, sus limitaciones en cuanto a alcanzar una concentración perdurable, así como para respetar consignas simples tanto en lo conductual como en lo cognitivo.

Nos comprometemos a trabajar el caso y acordamos mantener fluida comunicación con la maestra de grado considerando que cualquier dato puede resultar de gran aporte a nuestra intervención.

Primeras acciones realizadas

- Lectura de legajo del alumno C.L: De allí se obtiene la siguiente información: El niño ingresa a la institución EPB N° 75 en el corriente año, habiendo concurrido al jardín N° 909. Desde allí se le indicó consulta psicológica en la sociedad de fomento “Barrio Constitución”. Paralelamente fue derivado el caso al Centro de Protección de los Derechos del Niño (sede Alto Camet).

- Comunicación telefónica con psicóloga de la sociedad de fomento “Barrio Constitución” quien nos informa que el niño ha concurrido en muy pocas oportunidades

lo que ha impedido la elaboración de un diagnóstico y en consecuencia, la puesta en marcha del tratamiento psicoterapéutico.

- Presentación del caso a todos los profesionales, integrantes del E.O.E con el objetivo de establecer los próximos pasos a seguir. A continuación se exponen las acciones planteadas y llevadas a cabo por el equipo.

Acciones realizadas por el E.O.E

- Entrevistas con la Sra. A.D. mamá del niño C.L.:

Motivos: Conocer las razones de las ausencias reiteradas de CL. Conocer la composición familiar, su situación socioeconómica. Indagar respecto del comportamiento del niño en el hogar.

- Entrevista con la maestra de grado del niño C.L.:

Motivos: Profundizar sobre el proceso de aprendizaje de C y su conducta en el espacio áulico. Conocer la evaluación que ha realizado desde su especificidad profesional y su opinión respecto de cómo abordar en caso.

- Entrevista Interinstitucional Jardín N° 909 y EPB N° 75:

Motivo: Obtener datos de aspectos socio-familiares y de la historia escolar del niño C.L.

- Entrevista con profesionales del Centro de Protección de los Derechos del Niño.

Motivos: Conocer el motivo de intervención de dicha institución en el caso C.L y solicitar datos que permitan construir la historia familiar.

Primera aproximación diagnóstica

Con la información hasta aquí recabada a partir de la lectura del legajo del niño C.L, los testimonios de la psicóloga del barrio Constitución así como de las profesionales del CPDeN, los aportes de la señora A.D en base a su relato, así como los hechos percibidos por nuestros sentidos en la primera entrevista, junto con mi supervisora en sede, consideramos estar en condiciones de realizar un diagnóstico preeliminar. Aquí el mismo, realizado por todos el Equipo de Orientación Escolar.

La familia L. está compuesta por padre, madre y el niño C.L. Conviven en una casa propia situada en el barrio Constitución de la ciudad de Mar del Plata.

El sustento familiar proviene únicamente del padre quien trabaja en la construcción, realizando tareas de albañilería, por cuenta propia, quedando por tanto, la Sra. A.D a cargo del cuidado de su hijo y las tareas del hogar.

En cuanto al padre, no se lo conoce, debido a que nunca se ha presentado ante la solicitud de las diversas instituciones (Jardín de infantes, Centro de Protección de los Derechos del Niño, APAND, EPB N° 75), por lo tanto sólo se tienen referencias de la Sra. A.D quien lo describe como una figura fuerte, que decide todo lo que se hace en la familia, arbitrario.

El CPDeN toma intervención en el caso, por derivación del jardín de infantes ante la sospecha de que sus padres ejercieran maltrato sobre C. Si bien, ninguna de las instituciones intervinientes, (incluyendo la EPB N° 75) detectó rasgos de violencia física explícita, sí aparece maltrato y opresión desde el mandato y la norma.

A.D en entrevistas y en diferentes ocasiones a las que ha concurrido al establecimiento, presenta aspecto desprolijo, (desalineada en su vestimenta, cabello despeinado) y mirada perdida. Mantiene un discurso confuso e incoherente al relatar la historia de vida familiar y aspectos de la vida cotidiana actuales. Cuando se le preguntan las razones por las cuales el niño ha faltado asiduamente a la escuela, expone argumentos poco convincentes que resultan poco claros para las entrevistadoras. En relación al aspecto educativo y conductual del alumno, su ritmo de adquisición de aprendizaje es lento. Ante las propuestas dadas suele manifestarse con negativas y resistencias. Necesita que se le refuercen permanentemente las consignas de trabajo. Presenta retraso del desarrollo de los diversos niveles del lenguaje. Se expresa oralmente a través de la palabra aislada y/o frases simples con múltiples errores articulatorios que suelen tornar ininteligible el mensaje.

C.L no interacciona con ninguno de sus compañeros, ni en el aula ni en espacios recreativos. Realiza algunos juegos individuales.

Ante lo anteriormente expuesto es posible visualizar una situación problemática compleja:

El niño C.L de 6 años de edad, cursa 1 año. Transcurriendo el primer trimestre del ciclo, el alumno cuenta con reiteradas inasistencias. Cabe mencionar que muchas de ellas son en días consecutivos y ninguna justificada. Se considera por tal motivo, y enfatizando en que la educación primaria es un Derecho y una obligación que tienen todos los niños del país y es responsabilidad de sus padres y del Estado la consumación del mismo, trabajar para la reincorporación y asistencia estable del alumno C.L a la institución educativa.

Con respecto a las dificultades en cuanto al proceso de aprendizaje del niño, este equipo se plantea diferentes hipótesis que deberá analizar para poder arribar a una conclusión certera. En primer lugar que, el niño no llega a adquirir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grado, debido a su fluctuante concurrencia a la escuela; paralelamente, nos planteamos la posibilidad de que su falta de concentración, así como las recurrentes inasistencias estén relacionadas con un conflicto familiar actual; por último nos planteamos la hipótesis de que exista un retraso madurativo o mental que afecten su ritmo de aprendizaje. Planteadas estas primeras hipótesis el EOE considera de gran importancia trabajar sobre estos interrogantes, entendiendo que no se puede intervenir sobre una realidad que se desconoce, o bien, se conoce a medias. En este sentido, encontramos indispensable coordinar una entrevista con los profesionales de APAND con el objetivo de obtener datos de salud desde que C.L nació a la actualidad. Así mismo, planificar la cantidad de entrevistas que se vayan considerando necesarias durante el propio proceso de conocimiento con los padres del alumno, con el propósito de comprobar o refutar la idea que la familia esté atravesando actualmente una situación particularmente compleja.

Teniendo en cuenta las dificultades para relacionarse de C, se estima que su escaso nivel de expresión puede ser una de las causales que afecten negativamente sobre su autoestima y lo conduzcan a aislarse del grupo. Por lo tanto la fonoaudióloga propone realizar un trabajo en el espacio de la oficina del EOE con el alumno. La Trabajadora Social, por su parte propone adecuar entrevistas con actividades que permitan al niño modificar la percepción y valoración de sí mismo. Siguiendo este análisis, se plantea la posibilidad de que su limitación para comunicarse, sea consecuencia, de un

retraso mental que aún no se ha diagnosticado. Por este motivo, se considera de suma importancia la derivación a consulta y realización de informe neurológico.

Otro aspecto que se percibe complejo es el entorno familia. Un padre, hasta el momento desconocido. Una mamá con la que se hace dificultoso el diálogo ya que, no es comprensible en sus relatos y se detectan varios indicios de que no comprende los mensajes emitidos. Así mismo y teniendo en cuenta aportes de profesionales de las instituciones ya mencionadas, presenta dificultades para reconocer sus obligaciones como madre y poder comprometerse con ellas. Un aspecto que nos planteamos a tener en cuenta es el hecho de que si bien el niño ingresa a la institución en el presente año lectivo, la problemática que se nos presenta en la actualidad, ha sido trabajada por profesionales de otras instituciones (Jardín de infantes, CPDeN, APAND), hecho que no es posible omitir. Por lo tanto, es de presumir que deberán fortalecerse, o modificar las estrategias tomadas por aquellos.

En este sentido, consideramos de gran utilidad realizar entrevistas en domicilio con la familia, la TS y su supervisada. Por un lado, como estrategia para conocer al señor L. Por el otro, entendiendo que es de suma importancia el aporte en tanto y cuanto, herramienta que permite una amplia gama de hechos y aspectos a observar, como la posibilidad de ver la familia en situación, los roles que cada uno asume y la forma de relacionarse entre ellos. Paralelamente consideramos de gran valor investigativo el hecho de conocer la casa en la cual conviven, afirmando que, los espacios que uno crea y en los cuales se desenvuelve, hablan de nosotros mismos.

Para concluir, consideramos de gran relevancia tener presente la institución en la cual trabajamos, cuáles son sus fines y en consecuencia cuál es el alcance y las incumbencias del Equipo de Orientación Escolar. Reparando en ello, y habiendo interpretado la dificultad social, definimos los objetivos y cuáles serán nuestras estrategias de intervención en función de los mismos:

Objetivos:

- Lograr la asistencia estable del alumno C.L a la institución educativa EPB N° 75.
- Coadyuvar a la integración del niño con su grupo de pares.
- Realizar un seguimiento tanto del entorno familiar, como del proceso de aprendizaje del niño C.L.
- Conseguir un compromiso de los padres de C.L para trabajar de manera conjunta con el EOE
- Establecer un trabajo en red con APAND

Estrategias de intervención:

- Entrevista con C.L en la oficina del EOE, con el objetivo indispensable de poder realizar un diagnóstico más específico respecto a su comportamiento y su conducta. Para ello se establecen encuentros planificados con el niño y el equipo pedagógico en su conjunto, así como también entrevistas con cada uno de los profesionales individualmente, a los fines de poder ahondar desde su especificidad.
- Entrevista con el señor L, padre de C.L: se considera fundamental, teniendo en cuenta que solo se tienen apreciaciones de él a partir del relato de su esposa.
- Entrevista en domicilio con la familia, la Trabajadora Social y su supervisada.
- Actividades especiales con la maestra recuperadora de forma periódica en el espacio de gabinete, a los fines de que C.L realice tareas especiales de acuerdo con su proceso de aprendizaje.
- Trabajo con la fonoaudióloga, desde su especificidad y con el objetivo de obtener mejoras en el nivel de expresión oral del lenguaje, se establece que la FO mantenga semanalmente encuentros con el niño, realizando actividades específicas por medio de juegos, charlas, dibujos, etc.
- Actividades especiales con la psicóloga del EOE focalizadas en lo afectivo-vincular.
- Toma de contacto con APAND (Asociación de empleados de casino Pro-Ayuda a la Niñez Desamparada): Se considera de gran importancia la

información que puedan facilitarnos con respecto a la historia de salud del niño, así como la intervención que hayan realizado previamente los profesionales de la institución.

2-FASE INTERMEDIA

Durante los meses subsiguientes el Equipo de Orientación Escolar se orientó hacia la implementación de las estrategias establecidas, dirigidas al cumplimiento de los objetivos planteados. Así es que, se realizaron cuatro entrevistas en el domicilio de la familia L; se logró establecer contacto con los profesionales de APAND; se mantuvo entrevista en el espacio del gabinete del EOE con el niño C; se comenzó el trabajo individualizado con la maestra recuperadora, la fonoaudióloga así como con la Trabajadora Social; y se mantuvieron entrevistas con la madre del niño.

A continuación se detallan los aportes más significativos obtenidos durante este proceso.

De las entrevistas realizadas con APAND así como de la lectura de informe pediátrico de C.L se obtienen los siguientes datos de la historia de salud de C desde su nacimiento: El niño es deprimido al nacer, presenta una rápida disminución en la curva de peso. Se encuentra desnutrido. Es derivado a estimulación temprana por presentar retraso madurativo. La concurrencia no es continua, alegando la madre diferentes motivos por los cuales no puede asistir, ni presentar diversos estudios médicos que se le solicitan. Entre los argumentos de la madre encontramos: olvido, imposibilidad de pagar el transporte y dificultades para encontrar alguien que cuide al niño debido a que, según su relato, se escapa. Cabe señalar por estos motivos que a lo largo de los años de C.L los controles médicos han sido continuamente interrumpidos o dejados de lado, a pesar de que su situación de salud empeora, su curva de peso continúa disminuyendo hasta llegar en el año 2005 a presentar un cuadro de anemia, el cual no se ha revertido a la fecha.

De las entrevistas y visitas domiciliarias, así como de las entrevistas con la Señora A.D en la institución educativa (en su mayoría programadas y algunas de ellas ante la presencia espontánea de la madre del alumno en la escuela) se ha interpretado que A.D es una madre controladora y directiva, obsesiva con respecto a la conducta de su hijo. Si bien desde el diálogo continúan proclamando interés en su hijo, no puede poner en actos, ninguna de las indicaciones propuestas. No ha solicitado turno en neurología. A pesar de que es un tema arduamente trabajado con la TS, la señora A. manifiesta temor

por los estudios que puedan realizarle a su hijo, mantiene la creencia de que algo puede pasarle en su cerebro. Por momentos se muestra angustiada, solicita ayuda y promete insistentemente responsabilizarse de su hijo, (llevarlo al colegio, realizar controles médicos). Su mirada siempre perdida, su aspecto, su discurso totalmente incoherente y sin sentido, permitieron a la psicóloga (integrante del EOE) considerar que la señora A.D podría presentar algún tipo de patología mental.

Se ha podido observar durante repetidas visitas domiciliarias, que la vivienda se encuentra siempre muy ordenada y limpia; permanece oscura, con ventanas cerradas y persianas bajas permanentemente.

Con respecto al señor L, padre del alumno no se ha logrado establecer aun, un encuentro. No se lo encontró en su vivienda, ni ha concurrido a ninguna de las citas propuestas por ninguno de los miembros de la institución (integrantes del EOE, directora y vicedirectora de la escuela). Cabe aclarar que, se ha intentado, sin lograrlo, establecer comunicación telefónica con el señor L.

Durante un largo período de tiempo el niño ha dejado de concurrir a la institución, sin dar su madre, aviso a los directivos ni las razones que lo justifiquen.

El día 27 de agosto y ante las reiteradas comunicaciones telefónicas y entrevistas domiciliarias con la Sra. A.D, el alumno C.L se reincorpora a la institución EPB N° 75.

Sin embargo, su asistencia no es constante.

Por lo anteriormente expuesto, las actividades planificadas por la Trabajadora Social, la maestra recuperadora, la fonoaudióloga y la psicóloga han resultado intermitentes. El proceso de evaluación cognitiva, el tratamiento fonoaudiológico y psicológico han sido constantemente interrumpidos, así como el de la Trabajadora Social junto con su supervisada. Cursando más de la mitad del ciclo lectivo, se señalan algunos datos en cuanto al aspecto educativo y conductual de C.L: No se visualiza una evolución en cuanto a la aprehensión de conocimientos. No reconoce las letras, no relaciona palabras y presenta grandes dificultades para reconocer objetos y animales.

Manifiesta sus enojos rompiendo sus propias producciones y la de sus compañeros de año. Se tira al suelo, se esconde y en varias oportunidades se ha escapado del aula en hora de clase. Desafía constantemente la autoridad, no respetando límites. Responde indistintamente ante cualquier mensaje con una mueca o una sonrisa. Se visualiza una falta de comprensión de hábitos y normas culturales.

Habiéndose agotado las estrategias del EOE y ante la complejidad del caso, se planifica una reunión con la Orientadora Social Referente Distrital, Licenciada Marta Levín.

Parte del EOE de la EPB N° 75, concurre a dicha institución con el objetivo de poner en conocimiento la situación familiar, conductual y de aprendizaje del niño C.L, presentando un informe detallado y por escrito de la misma. A continuación el resultado de la entrevista: Se propone realizar una consulta al EDIA (Equipo Distrital Infancia y Adolescencia) a través de la supervisora del área. Se pone en debate la posibilidad de realizar la derivación del alumno a una escuela especial y se sugiere, paralelamente, consultar a una licenciada en Terapia Ocupacional, por medio de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que pueda dar orientación sobre actividades para que C.L realice en el aula hasta tanto se concluya su diagnóstico diferencial.

A partir de aquí, las acciones a realizar de inmediato por el EOE fueron:

- Contactarse con el EDIA (Equipo Distrital Infancia y Adolescencia) con el objetivo de poner en conocimiento el caso y obtener apoyo y orientación respecto de los pasos que corresponde seguir.
- Lograr el compromiso de la madre para que C.L se realice un estudio neurológico que permita comparar y cotejar el diagnóstico científico con el psico-social ya realizado por los profesionales del equipo de orientación Escolar de la EPB Alberto Bruzzone.

3-FASE FINAL

Teniendo en cuenta los miedos de la señora A.D con respecto a las consecuencias que puedan acarrear los estudios neurológicos en su hijo, así como la importancia y urgencia en que éstos se realicen, evaluó que resultaría de gran sostén para la madre del niño si concurriéramos con ella a sacar un turno con el especialista. Planteo a mi supervisora de campo mi postura, alegando que esto le dará seguridad a AD, representará un compromiso extra para conmigo, basado en el hecho de esperarnos en un lugar determinado, encontrarnos, y estar yo dispuesta a acompañarla a realizar un trámite personal. La Trabajadora Social considera pertinente mi propuesta. Acordamos en que, a veces es parte y hace al proceso de cambio de una situación problemática, acompañar a una persona con la cual trabajamos, en un momento determinado específico.

Se coordina, entonces, un día de la semana siguiente con la señora A. Acordamos encontrarnos en la parada de colectivo próxima a su casa. Tal como lo establecimos, la madre del niño asistió puntualmente.

La señora se mantuvo durante el trayecto hacia el hospital callada. Una vez llegadas, a pesar de que necesitó de mis indicaciones respecto de qué hacer, dónde dirigirse y qué decir, consiguió el objetivo: Su hijo tendría próximamente una consulta con uno de los neurólogos del HIEMI.

Con la Trabajadora Social se acompañó al niño y su madre el día indicado, habiendo evaluado positivamente el encuentro anterior. Mientras esperábamos a que fueran atendidos, el niño C.L se mostraba muy inquieto, subía y bajaba escaleras, corría por los pasillos, se golpeaba. Su rostro permaneció tenso, como intranquilo y preocupado. Se visualizó una clara incapacidad de la madre para ponerle límites.

El médico, tras revisarlo, resuelve: • derivarlo al área de psiquiatría con el propósito de que, por medio de una gran variedad de test, la profesional, realice una evaluación diagnóstica. • Simultáneamente, y a fin de descartar la existencia de una alteración a nivel orgánico, le entrega a su mamá una orden para realizarse un electroencefalograma. El estudio no develó alteración neurológica alguna. La psiquiatra en su informe reveló la evidencia de un trastorno psiquiátrico, y manifestó necesitar tiempo para determinar un diagnóstico certero de la patología que presenta el niño. Paralelamente, sugirió la derivación de CL a escuela especial.

Con el diagnóstico determinado por el neurólogo, así como de la psiquiatra del HIEMI, sumado al informe socioambiental y psicológico presentado por el EOE de la EPB se solicita entrevista con los miembros del EDIA. La misma es efectuada en el mes de noviembre del corriente. Exponemos el caso y las intervenciones realizadas hasta el momento. Se leen los informes entregados. Una vez analizada la situación por los dos equipos interdisciplinarios, se evalúa necesaria la derivación del alumno C.L a una institución educativa especial para el próximo ciclo lectivo. Se plantea un compromiso expreso en averiguar en qué escuela existe vacante para el niño.

Segundo caso: Alumna B.D, de 10 años que cursa cuarto año en la EPB N° 75

Motivos de intervención:

- 1-Cambios en la conducta de la alumna respecto a sus obligaciones escolares.
- 2-Desconcentración frecuente. Ha bajado su ritmo de aprendizaje y su rendimiento escolar.
- 3-No juega en los recreos ni se relaciona con sus pares en el aula.

1-FASE INICIAL

Identificación de la situación problema.

Ingresa a la oficina del Equipo de Orientación Escolar la maestra de cuarto grado de la institución solicitando consultar un caso con la Trabajadora Social. Nos comenta que la alumna B.D -a quién no conocemos ni la Trabajadora Social, ni yo- fue siempre responsable con sus tareas escolares y aplicada, sin embargo ella nota que hace aproximadamente un mes la niña está desconcentrada, le cuesta culminar las actividades en el horario de clase y en las últimas evaluaciones sus notas han disminuido. Paralelamente visualiza cambios en su estado de ánimo. En varias ocasiones la ha visto como pensativa, sin conversar con sus amigas de grado. Del mismo modo, se mantiene aislada en los juegos durante el espacio del recreo. Asegura que este cambio es muy notorio, ya que la niña ha sido siempre muy sociable, compartía tiempo y jugaba con sus pares, además de ser muy buena compañera.

La maestra de grado asegura que ha generado espacios para conversar con la niña, preguntarle qué le está pasando, sin embargo ha obtenido siempre la misma respuesta: -*"Nada Señor"*- (con rostro triste y mirando al suelo), detalla la maestra.

Nos comprometemos, entonces a programar una entrevista con la niña, averiguar si está atravesando alguna situación en particular para evaluar si es factible de intervención

De esta manera se decide citar a B para el día siguiente.

• Primera entrevista con la niña B.D:

La niña ingresa a la oficina del EOE, cabizbaja, con su mirada hacia el piso. Con el propósito de que la niña se sienta cómoda y distendida durante la entrevista, se mantiene una actitud comunicativa, abierta y distendida, brindando un encuadre continente, al tiempo de la presentación personal y de los motivos por cuales había sido

citada. Al preguntarle a B. si sabía por qué se quería charlar con ella, respondió con tono bajo: *-No, no sé qué hice-* unos segundos después preguntó: *-¿por la nota de sociales?*

Se entendió que era necesario aclararle que se había decidido invitarla a tener una entrevista, a partir de que su maestra de grado contara que hace un tiempo no la ve contenta como siempre, que en los recreos la ha visto sola y le llamó mucho la atención. Y se continúa explicando que se piensa que en este lugar (haciendo referencia a la oficina del EOE) ella se sentirías más cómoda.

-Sí, la seño me preguntó, (aseguró la niña) pero no le dije nada, pobre. Se pudo comprender, entonces, que algo tenía para decir, pero necesitaría tiempo y confianza para exteriorizarlo. Y se reafirmó, la seño (utilizando sus palabras) se preocupa porque te quiere. B.D sonrió, mostró alivio, realizó un leve suspiro y relajó sus hombros.

Se interpretó su gesto como una aprobación y el indicio de que se podía continuar.

Se consideró importante enfatizar en que este es un espacio para ella –al igual que para sus compañeros- al que pueden concurrir las veces que lo necesiten, porque todos los miembros del EOE están a su disposición para escucharlos y tratar de ayudarlos en sus problemas. Y nada de lo que se hable aquí saldrá de aquí, se agregó. B. levantó su cabeza, me miró y preguntó *-¿No le vas a contar a nadie?* No, aseguré con voz firme. La niña se rió y aclaró que no se había peleado con nadie, con lo cual no había de qué preocuparse.

Con el propósito de brindar un espacio de confianza que permitiera a la niña expresar verbalmente si había algo que la perturbaba en estos últimos días, se conversó un tiempo más respecto de los juegos que le divertían, quiénes eran sus mejores amigas, cómo se llamaban sus padres, sus hermanos, mientras se trataba de dar cuenta qué era lo que provocaba su malestar. En un momento, la niña interrumpe el discurso, baja la mirada, frunce el ceño y demostrando claridad respecto de la situación que está atravesando así como de los sentimientos que en ella despierta, expresa contundentemente: *-yo tengo una mamá y un papá.*

La frase fue reveladora y llena de contenido e información que parecían expresar la revelación de una situación familiar en conflicto. El acento puesto en “una” y en “un” dejó entrever la existencia –o potencial existencia- de otra persona allegada a alguno de sus padres; esa fue una hipótesis. Otra, que sus padres estén atravesando un conflicto matrimonial del cual la niña sea conciente; o bien que sus padres se hayan separado y B no esté preparada para manifestarlo verbalmente aun.

Varios eran los aspectos de la vida familiar que podían intuirse, sin embargo era necesario continuar trabajando con el objetivo de conocer e interpretar la situación familiar y definir el problema objeto de intervención.

Se consideró necesario, entonces mantener una entrevista con los padres de la en el espacio de la oficina del EOE.

Acciones realizadas

- Comunicación telefónica con la madre de BD a fin de citar a ella y su marido, previa explicación de los cambios de actitud de su hija, que se visualizaban en la escuela desde hace un tiempo. La señora, explica que ella y el padre de la niña ya no viven más juntos, tras haberse separado. Pero que tratándose de su hija, le parece conveniente que concurren ambos. Antes de cortar, la señora alegando que no mantenían una buena relación, solicita no ser ella quién deba comunicárselo.
- Comunicación telefónica con el padre de BD con el propósito de concretar una entrevista con los padres de la niña. Es de destacar que esto no ha sido posible debido a la negativa del señor J.D, quién alegando que *ya no tiene nada que ver con L*, concurriría con su actual pareja.

Datos obtenidos e interpretación de los mismos

De las dos comunicaciones telefónicas se obtienen datos que permiten ratificar una de las primeras hipótesis planteadas: El señor JD y la señora LG se han separado.

Así mismo lo manifestado expresamente por la señora: *“no nos llevamos bien”* en la comunicación telefónica, se corrobora con la negativa del padre de la niña a acudir juntos a la entrevista, alegando que *“ya no tiene nada que ver con L”*.

Por último es posible visualizar que la naturalidad con que la madre de BD comentó su separación, no se condice con lo interpretado y percibido respecto de la niña, en la primera entrevista. ¿Cuáles eran sus sentimientos al respecto? ¿Por qué no lo decía? fueron algunos de los interrogantes planteados.

Por consiguiente, las acciones realizadas fueron:

- Entrevistas realizadas a la madre de la Niña, señora L.G.
- Entrevistas realizadas al padre de la niña, señor, J.D.

Motivos:

-Poner en conocimiento a los padres de B.D del cambio de actitud que manifiesta la niña en la institución con respecto tanto, a sus responsabilidades escolares, como en su estado de ánimo y la relación con sus compañeros.

-Obtener información de la situación familiar actual, y de cómo se reorganizó la familia luego de la separación matrimonial.

-Conocer cuál es el comportamiento de B.D en su hogar y la actitud con cada uno de sus padres. Saber cuáles son sus percepciones con respecto a los cambios de conducta, tanto en lo relacional, como con respecto a sus responsabilidades escolares, que desde la escuela se visualiza en su hija

- Entrevistas con la niña B.D

Motivos: Comprender cuáles son los aspectos que resultan más abrumadores para la niña de la situación actual y advertir cómo afecta la situación familiar por la que está atravesando la niña, en otros ámbitos de su vida cotidiana.

Primera aproximación diagnóstica:

Con la información recabada de los primeros contactos telefónicos con los padres de B.D, de las primeras entrevistas con la niña, así como con sus padres. De sus aportes respecto de lo relatado y de los hechos percibidos sensorialmente, se pudo comprender la situación actual por la que transita la familia. A continuación el diagnóstico preliminar.

Los padres de B.D se divorciaron hace un tiempo, hecho que no fue producido en buenos términos, según el relato de cada uno de ellos.

El señor J.D, carpintero de profesión, vive con su nueva pareja y los hijos de ella.

La señora L.G se ha desempeñado durante muchos años como empleada cuidando un anciano. Tras el fallecimiento del hombre, la familia prescindió

de sus servicios, quedando desocupada. Actualmente se encuentra en busca de trabajo como empleada doméstica.

B. convive en la actualidad, con su mamá y sus dos hermanas -de 8 y 5 años de edad- en la casa de su abuela, en el barrio Caisamar de la ciudad de Mar del Plata.

Debido a problemas económicos han cambiado en el último tiempo cuatro veces de domicilio. Amigos y parientes se han solidarizado con la señora L.G, en este sentido.

El señor J.D y la señora L.G, padres de la alumna, no mantienen una buena relación. Desde su separación les es muy difícil dialogar sin levantar la voz, llegar a acuerdos o tomar decisiones en conjunto con respecto a las niñas. Ambos han reconocido su dificultad para dejar a sus hijas fuera de sus discusiones.

La madre asegura que, actualmente el padre no le entrega dinero para los alimentos y las cosas necesarias para sus hijas. Aun no se ha concretado legalmente la tenencia de las hijas, no se ha establecido un régimen de visitas ni la cuota alimentaria.

Hace dos meses, la mamá de las niñas ha consolidado una nueva relación amorosa. Le ha presentado su pareja a sus hijas, incorporándolo en diversas situaciones de lo cotidiano. En reiteradas ocasiones se le ha preguntado a B.D por los hijos de la pareja actual del papá y de la mamá. En general, permanece callada, con los ojos llorosos y sus rasgos faciales duros, manifestando enojo y angustia. Con respecto al novio de su madre ha expresado: -*“no lo quiero porque no es bueno”*

Utilizando el juego y el dibujo en diversas entrevistas con la niña, aparece de manera recurrente la idea de hogar y familia. Así mismo en oportunidades ha comentado cómo decoraría su cuarto cuando tenga una casa.

Al describirles a la mamá y al papá de B. los cambios que la maestra de grado visualiza en el aula con la niña, en su tiempo libre; así como lo percibido en las entrevistas con su hija, los padres aseguran que ellos también advierten tales modificaciones. La notan triste, desganada y frecuentemente enojada. No respeta las normas de convivencia básicas dentro de la casa, tratando en ocasiones de establecer las propias con una

actitud desafiante. La señora LG manifiesta creer que estos cambios son producto de todo lo que han vivido en este último tiempo, sin embargo confiesa desconocer qué hacer para ayudarla. En ocasiones ha expresado que a veces se torna *“insoportable e intratable”* (refiriéndose a BD)

Por su parte, el señor JD, visualiza cambios de actitud y comportamiento en la niña. Fundamentalmente repara en sus enojos y contestaciones con cierto componente agresivo. En diferentes entrevistas ha expresado: *“vive todo el día con mala cara”, “no me respeta”, “no hace caso...y ella antes era buenísima”*. Otro aspecto que JD vivencia con dolor –utilizando sus palabras- es el hecho de que la niña no quiera visitarlo en su casa, ni quedarse a dormir con él.

Ante lo anteriormente expuesto es posible visualizar una situación familiar conflictiva como consecuencia de un divorcio no resuelto positivamente. Se considera que, las constantes discusiones entre los adultos, de las que forman parte las niñas, el hecho de que cada uno haya formado pareja nuevamente, y las reiteradas mudanzas en un período corto de tiempo, repercuten en el cambio de carácter de B.D, su baja autoestima, así como su falta de interés respecto de sus obligaciones escolares.

Es de destacar cómo difiere la percepción del padre y de la madre en cuanto al comportamiento de la niña en cada uno de sus hogares. Del mismo modo, el contraste entre sus discursos y los de la maestra de grado y la opinión formada en base a las entrevistas con la niña. BD, teniendo en cuenta el relato de sus padres, exterioriza sus sentimientos con enojos, irreverencias, contestaciones poco habituales y hasta el momento en ella. En contrapartida, la niña en la escuela se muestra, en este último tiempo, callada, aislada de sus amigas, pensativa y cabizbaja, evidenciando tristeza, preocupación. En este sentido, resulta destacable la elección que realiza la niña, -sea ésta conciente o inconcientemente- de los espacios y personas en donde y a quienes demostrarles sus sentimientos encontrados.

Se estima conveniente que la alumna mantenga entrevistas con la psicóloga del EOE, a fin de orientar a la niña en su nueva situación familiar y permita a la profesional evaluar la necesidad de iniciar un tratamiento psicológico que le permitiera transitar la separación de sus padres y el impacto en su vida

Con respecto a sus últimas notas en los exámenes, se considera que si bien, demuestran una disminución en su rendimiento, ésta es leve y no pelagra su promedio escolar. Es de esperar que, si uno está atravesando una situación que lo acongoja y abruma en algún ámbito de la vida, ésta afecte otros aspectos. En este sentido, las preocupaciones de B respecto de la situación familiar, la mantiene desconcentrada y desanimada en lo referente a sus estudios.

Una vez interpretada la dificultad social, se definen los objetivos y cuáles serán las estrategias de intervención en función de los estos:

Objetivos:

- Coadyuvar a la niña BD en la resolución de sus problemas familiares, con el propósito de que recobre su estado de ánimo habitual.
- Realizar un acompañamiento intensivo a la niña, con el propósito de brindarle apoyo y contención.
- Coordinar una entrevista conjunta con ambos padres de la niña.
- Disipar las diferencias entre el señor D y la señora G
- Buscar una estrategia en conjunto con los padres de la niña a fin de resolver la inestable situación habitacional.

Estrategias de Intervención:

- Entrevistas periódicas con BD en el espacio de la oficina del EOE con el propósito de brindar apoyo y contención ante la situación familiar que transita.
- Entrevistas con el señor D y la señora G en conjunto con el propósito de disipar sus diferencias, llegar a acuerdos respecto de sus hijas, a la manera de apoyar a B en el hogar, así como en cuanto a lo legal.
- Entrevista con la psicóloga del EOE, ponerla en conocimiento respecto de la situación por la que está atravesando la BD con el propósito de que pueda realizar un diagnóstico desde su especificidad y una evaluación en cuanto al tratamiento adecuado para la niña.

2-FASE INTERMEDIA

Durante las semanas subsiguientes, el trabajo se orientó hacia la implementación de las estrategias establecidas, dirigidas al cumplimiento de los objetivos planteados. En primer lugar y mediante conversaciones telefónicas se consigue la aceptación del señor JD para mantener una entrevista junto con su ex pareja. Cabe destacar que a partir de ese momento, las tres entrevistas que se realizaron con los padres de la BD, fueron de manera conjunta. Con la niña se planificó un encuentro semanal con el propósito de realizar un acompañamiento de contención y un seguimiento del caso. Se mantuvo, además dos entrevistas que solicitó la niña de manera espontánea.

Paralelamente, y en concordancia con los objetivos planteados, se le propone a la psicóloga del EOE organizar los horarios a fin de coordinar una entrevista. Se manifiesta, de antemano, necesitar su opinión profesional con respecto a un caso y que a partir del diagnóstico al cual se ha arribado, resultaría necesaria su intervención; así es que se acuerda trabajar al día siguiente sobre este tema. Se expone la situación y el diagnóstico preeliminar a la compañera de equipo. La psicóloga propone programar una primera entrevista con la niña a fin de realizar su propia evaluación, sin embargo asegura que “una niña cuyos padres acaban de separarse debe elaborar un duelo: la pérdida de convivencia con uno de sus padres, el no estar permanentemente con ambos, más las posibles conflictivas que se hayan generado para culminar en una separación. El duelo, aclara, se transita con angustia. Los niños manifiestan sus emociones a través del juego, o conductas específicas. En este caso, a través del NO juego, ya que es propio de su edad, la dificultad para expresarse mediante palabras.”

Las primeras entrevistas con los padres de la alumna resultaron difíciles de abordar debido al tono de voz elevado que utilizaban al conversar y a los constantes reclamos y reproches de uno hacia el otro, fundamentalmente con relación a sus nuevas parejas y por dinero. Específicamente en la primera de ellas, se dificultó centrar su atención en B. Se tuvo el sentimiento, por un momento de que habían confundido el rol profesional, como si fuese una mediadora de su separación y se estuviera en una audiencia conciliatoria. Se consideró, de inmediato, clarificar la situación, coordinar firmemente la entrevista y aclarar cuál era el motivo del encuentro. De todas maneras, se consideró de gran valor, como recurso de intervención, utilizar ese conflicto, para iniciar lo que resultaría (a lo largo de las entrevistas) en un arduo trabajo en conjunto respecto del trato y las formas con las que se vinculan entre ellos. Durante este proceso pudieron visualizar las diferencias entre discutir y pelear, llegaron a comprender –cada uno a su

tiempo- cómo afecta este hecho a su hija y cómo traslada ese enojo y agresividad con que ellos se tratan, a sus hogares. Se destacó la importancia de mantener sus discusiones alejados de la presencia de las niñas. En ocasiones y ante la imposibilidad de mantener esta pauta, se consideró necesario ser indicativa en este sentido.

En una oportunidad la señora G, se comunica telefónicamente solicitando asesoramiento legal para que el padre de sus hijas respete la cuota alimentaria que debe darle. Se le responde que se considera necesario conversar sobre este tema, ya que es el principal motivo de discusión entre ella y el señor D. Sin embargo se propone tratarlo en la próxima entrevista, alegando la suma importancia de que ambos conozcan las posibilidades que tienen desde lo legal para resolver algunas cuestiones.

Tras el pedido de la señora, y ante mi inexperiencia en este sentido, acudo a mi supervisora con el propósito de despejar algunas dudas para poder dar la información correcta a los padres de la niña.

Así es que el objetivo del siguiente encuentro fue brindar orientación legal respecto de sus derechos y obligaciones como padres. Cabe destacar que, se prejuzgó que sería una entrevista tensa, en la que se produciría una involución con respecto al trabajo realizado con la ex pareja en cuanto al modo de tratarse. A pesar de algunas discusiones y reclamos entre el señor J.D y la señora L.G, en contra de la opinión anticipada, sus discursos fueron respetuosos y lograron llegar a algunos acuerdos. En primer lugar, si bien ambos desean iniciar los trámites de divorcio, coinciden en que no pueden afrontar, en este momento, los gastos del trámite. Por lo tanto, y hasta se estabilicen económicamente, realizarán por medio de la Unidad de Defensa, de turno, un acuerdo que establezca días y horarios de visita y de cuánto constará la cuota alimentaria, comprometiéndose a cumplir lo pactado.

Otro aspecto relevante es que han logrado tomar una decisión en conjunto. Ambos coincidieron en que prefieren que BD realice tratamiento psicoterapéutico fuera de la institución, sin por ello abandonar el trabajo que se encuentra realizando con la psicóloga del EOE. Se comprometen a pedir un turno en psicología y poner en aviso a mi compañera de equipo una vez que la niña comience la terapia.

La situación habitacional fue un tema tratado en varias entrevistas. Algunos datos que aportaron los padres de la niña, ayudan a comprender globalmente la situación problemática. Cuentan que antes de separarse, la familia vivía en un departamento que alquilaban. Tras la ruptura matrimonial, y ante la propuesta de su hermana, la señora G,

junto a sus hijas se muda a la casa de su pariente, por un período corto de tiempo, quedando JD en la vivienda.

A partir de ese momento se mudaron cuatro veces de domicilio, a casa de parientes o amigos. La señora asegura que siempre la han tratado bien, sin embargo manifestó sentirse incómoda en casa ajena, considerando que molestaba e interrumpía la organización familiar de los dueños de casa. Al mismo tiempo, aseguró necesitar ella su propio espacio y angustiarse el hecho de no poder darle, a las niñas, un lugar propio.

Cuando el señor D y su actual pareja, deciden irse a vivir juntos, convienen –teniendo en cuenta que él alquilaba y su futura cónyuge era la propietaria de la casa en la cual vivía con sus hijas- que JD rescindiera el contrato y se mudara a la casa de ella.

Siguiendo esta línea de análisis, en un primer momento, la señora G, se mostró enojada con el padre de las niñas, recriminándole que él tuviera un lugar estable para vivir y ella y sus hijas no. Frases como: *“no te importa que tus hijas estén en la calle”*, *“las nenas odian vivir de prestado”*, *“nos tendrías que haber dejado el departamento a nosotras”* *“vos, porque sos un mantenido”* resonaron durante las primeras entrevistas, en palabras de la señora LG. Ante estos reproches, su ex marido contentaba frecuentemente con ironías y justificando que quién había tomado de la decisión de irse del hogar había sido ella.

Con el correr de las entrevistas, los padres de BD lograron también disipar sus diferencias respecto de lo habitacional. La señora, asegura que en este último tiempo ha podido acomodarse en la casa de su madre. Ha puesto algunos adornos de ella y su mamá le regaló el dinero de su última jubilación para pintar el cuarto de las niñas a su gusto. En este sentido aseguró con una sonrisa: *“B está chocha... ya dijo que quiere todo violeta”* Por su parte el señor D, todas las semanas le alcanza a su ex pareja dinero para los gastos de las niñas, superando cuando sus ingresos lo permiten, la cuota alimentaria que legalmente le corresponde.

Con respecto a la niña, se experimenta un pronto y notorio cambio en su estado de ánimo. Durante los últimos encuentros, sus relatos se orientaron mayoritariamente a aspectos y situaciones positivas, alegres y divertidas que incluían no sólo a sus amigas, sino a su abuela, a sus hermanas, su mamá y a su papá. En la última entrevista, la niña contó que su abuela les había prestado la casa *“para siempre”*, con lo cual, ya no debería mudarse.

Se consideró, de suma importancia utilizar la observación como herramienta de evaluación. Así es que, se presenciaron algunos recreos, clases en el aula así como en el

patio de la escuela, durante el horario de actividad física. De estas experiencias cabe destacar que se pudo ver a la niña conversando, jugando con sus amigas y riendo. En este sentido, es relevante enfatizar que, en ningún momento en los cuales se estuvo presente, se la observó aislada, callada, ni cabizbaja.

Con respecto a su rendimiento escolar, la maestra de grado asegura que restituyó su habitual concentración y disciplina en cuanto a sus tareas. Esto quedó plasmado en la nota de su último examen de matemáticas, en la que obtuvo un 9.

3-FASE FINAL

En esta instancia, se orientó hacia la evaluación del caso abordado con el aporte de la supervisora en sede. En primer lugar se considera importante hacer referencia a que así como sucede lo que algunos autores -como Perlman- llaman reacción en cadena, para describir cómo una problemática identificada en un aspecto determinado, arrastra consecuentemente dificultades en alguno -o todos- los otros ámbitos de la vida de una persona. Lo mismo ocurre al ajustar la situación puntual: la solución de ésta arrastra consecuentemente mejoras, aprendizaje y evolución de manera global.

Durante el proceso de resolución de problemas de este caso, pudo visualizarse notoriamente cómo el trabajo realizado conjuntamente con la señora LG y el señor JD, con el objetivo de que su hija recobre su estado de ánimo habitual, resultó exitoso por sí mismo. Ellos pudieron resignificar su vínculo, en tanto y en cuanto, padres de sus hijas, reconocer que sus peleas y conflictos eran inconducentes y no tenían actualmente razón de ser. En pocos encuentros, ambos lograron valorar al otro en su rol. Ellos mismos evaluaron positivamente el trabajo, reconociendo que el haber logrado entenderse entre ellos, dialogar con respeto, tomar decisiones en conjunto con respecto a sus hijas, ha repercutido favorablemente no sólo en B, sino también en sus otras dos hijas. Coinciden en que B ya no los desafía constantemente y en el último tiempo han recibido ambos, demostraciones de cariño por parte de la niña.

Tomando como eje de análisis la intervención con la niña, se considera que el propio espacio de trabajo le ha permitido expresarse, sintiéndose contenida y valorada. Le ha permitido reconocer sus sentimientos y lo que mayor malestar le provocaba de toda la situación. En consecuencia con lo anteriormente expuesto, ha logrado afrontar sus problemas y los obstáculos que entorpecían la marcha de su vida familiar.

TERCER PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

Análisis de los datos

“Las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irreplicable y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicarlas, compartirlas” (Oscar Jara Holliday)

Adhiriendo a Holliday, y luego del largo camino recorrido hasta aquí, se considera que la sistematización de la experiencia de la práctica supervisada ha resultado, esencialmente, el método más adecuado para el cumplimiento de los objetivos planteados. Como se ha mencionado ya, el presente trabajo pretendió una modalidad de conocimientos que surgieran del encuentro, la reflexión y la mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción.

Siendo el objetivo principal sistematizar la intervención realizada desde el Equipo de Orientación Escolar, y su objeto la Metodología de Caso Social Individual-familiar, aplicada en el campo de la educación, se ha tomado como unidad de análisis el abordaje de dos casos.

El presente apartado se orienta hacia la interpretación y análisis de los datos obtenidos en este proceso complejo y dinámico. Para tal fin y en procura de una clara visualización para el lector, se utilizarán las dimensiones objetivas y subjetivas que, al distinguir de Jara Holliday, se combinan en cada proceso socio-histórico vital.

Se disgregará entonces, cada una de las partes constituyentes, a fin de examinarlas minuciosamente, buscar coincidencias y discrepancias, e interrogarse respecto de sus significados, mediante un arduo esfuerzo reflexivo.

DIMENSIÓN OBJETIVA

Por objetiva se entiende a aquellos determinantes socio-históricos de la intervención profesional en diferentes coyunturas, es decir, a determinaciones históricas, culturales, económicas, políticas y sociales que atraviesan el ejercicio profesional. Esta dimensión ha sido, en parte analizada en el contexto del **Marco Teórico Conceptual Referencial**, primera

parte del trabajo. Se ha realizado un recorrido histórico del Trabajo Social, de la evolución histórica de la educación, así mismo se ha abordado la experiencia del proceso de supervisión en Trabajo Social. Luego en el **Trabajo de Campo**, segunda parte, se ha hecho un recorrido de la historia de la institución educativa analizada EPB N°75, la distribución y jerarquías en la escuela.

El marco legal es claramente otro aspecto de la dimensión objetiva. En la **Primera Parte** de este trabajo se ha hecho un recorrido histórico de las leyes, decretos y/o circulares implementadas con relación al Trabajador Social en el campo de la educación. Por lo tanto no se considera relevante detallarlas nuevamente, sin embargo se analizarán las interpretaciones y maneras de implementación –o no implementación- de las mismas, luego en el análisis de las dimensiones subjetivas.

Por lo tanto se analizará el modelo organizacional de la escuela, la realidad socio-económica y cultural de la comunidad educativa, la inserción del EOE en la institución educativa, su relación con los docentes y el espacio físico.

Cabe destacar a los fines analíticos, que el contexto político-económico y social de nuestro país en el cual se desarrolló la práctica supervisada -2007-, no es el mismo de la actualidad. El Gobierno Nacional ha implementado en el transcurso de estos cuatro años diversas políticas públicas de carácter universal, beneficios sociales no contributivos, que se interpreta, deben haber repercutido en la situación socioeconómica de algunas de las familias de los niños que concurren a la institución. Se reflexiona, sin embargo que en este corto periodo transcurrido no han resultado suficientes, para lograr modificar la situación socioeconómica de aquellas familias que presentan históricamente, precarias condiciones laborales, habitacionales, económicas y educativas.

Hecha esta salvedad, se retoma como eje de análisis el momento de la práctica pre-profesional. La crisis socio-económica que impactó a nuestro país en los últimos años tiene un claro reflejo en la escuela, de tal manera que las problemáticas de salud, las dificultades de acceso a bienes culturales y simbólicos, a una vivienda digna, al trabajo formal de los padres, etc. generan problemáticas que deben ser atendidas. Por lo tanto la escuela como institución pública se ve obligada en los últimos tiempos a asumir funciones que sobrepasan su rol específico. Hoy la escuela se encuentra en tensión entre la enseñanza formal y la contención integral del niño y su familia

Consecuentemente se hace referencia a las condiciones sociales y materiales de la comunidad de los alumnos (y sus familias) que concurren a la Escuela Primaria Básica

Nº 75 con el propósito de cotejar e interpretar cómo las decisiones políticas, las estrategias sociales y económicas implementadas a nivel nacional, se reflejan en la realidad particular de las familias de los niños que concurren a la escuela analizada. Si bien existe un relevamiento socio-económico de la población toda que asiste a la escuela, con indicadores cuanti y cualitativos, no se ha podido acceder al mismo. Sin embargo es posible hacer una estimativa caracterización con los datos aportados por la supervisora en sede. Las familias de estos niños pertenecen, en su mayoría a hogares de nivel socio-económico medio-bajo. El relevamiento antes mencionado ha develado que en su totalidad, los ingresos llegan a cubrir las necesidades básicas. Sin embargo, es muy bajo el porcentaje de padres y/o madres que están incluidos en el sistema formal de trabajo. El 40% se desempeña como cuentapropista, quedando una amplia franja - mayormente de mujeres-desempleada. La crisis político-económica del 2001 repercutió considerablemente en estas familias. Pudo visualizarse un rápido proceso de deterioro de las condiciones económicas y sociales con respecto al empleo y la situación habitacional fundamentalmente. Haciendo referencia a la distribución espacial, quedando la escuela emplazada en el barrio Constitución, un poco más de la mitad de la matrícula, habita en los alrededores de la misma. En su gran mayoría, en viviendas prestadas, o en viviendas construidas sobre terrenos ajenos. La población restante se ubica en la zona Norte de nuestra ciudad (Barrio Camet, Las Dalías), visualizándose aquí viviendas de material, muy pequeñas en relación a la cantidad de miembros que constituyen las familias, emplazadas sobre terrenos que no poseen la regularidad de su tenencia.

Otro aspecto de esta dimensión objetiva se relaciona con el modelo organizacional de la institución. La escuela posee una estructura cerrada, hay una coordinación permanente de las actividades y funciones cotidianas que se desarrollan en la misma por parte del equipo directivo. Pueden visualizarse claramente los diversos roles y funciones correspondientes a las personas que trabajan en la institución. Sin embargo, cabe destacar que es flexible en cuanto permite la participación de las distintas partes en la discusión sobre diferentes problemáticas con el propósito de lograr acuerdos al momento de la toma de decisiones.

Se considera que uno de los ejes principales que articulan esta dimensión en la intervención de la Trabajadora Social (así como de todos los profesionales, miembros de EOE), se relaciona con la función que la institución educativa está llamada a cumplir dentro de la sociedad, es decir, la naturaleza de su función. Es notable como “lo social”

asume un carácter de tipo subsidiario, en favor de lo educativo. Es decir, “lo social” está pensado en pos de que la institución educativa desarrolle sin obstáculos la función social a la que es llamada. En este sentido, desde la Dirección de la escuela –en ocasiones de manera explícita, otras, implícitamente- al EOE se le demanda fundamentalmente cuestiones vinculadas con lo pedagógico, con aquellos problemas que dificultan el aprendizaje, las circunstancias que puedan influir en el desempeño escolar, o que impidan que los niños puedan completar sus estudios. Dentro de este conjunto de demandas se le reconocen específicas de la Trabajadora Social: la recuperación de la matrícula; el ausentismo; la deserción (dando cuenta de la función de “control social” que se le ha atribuido históricamente a la profesión); la atención a situaciones sociales de la familia, cuestiones vinculares, situaciones de violencia familiar, situaciones de violencia en la escuela, situaciones de abandono del niño (sobre todo el área de salud) y la entrega de recursos materiales (zapatillas, guardapolvos, útiles escolares) cuando se dispone de ellos.

Veamos los motivos de intervención de los dos casos presentados, con el objetivo de distinguir lo anteriormente analizado:

Primer caso:

- Deserción escolar: Faltas reiteradas sin aviso a la institución escolar, por parte del alumno C.L.
- Dificultad para adquirir conocimientos: La maestra de grado detecta alto grado de desconcentración y limitaciones en lo cognitivo.
- Impedimento para relacionarse con sus compañeros.

Segundo Caso:

- Cambios en la conducta de la alumna respecto a sus obligaciones escolares.
- Desconcentración frecuente. Ha bajado su ritmo de aprendizaje y su rendimiento escolar.
- No juega en los recreos ni se relaciona con sus pares en el aula.

Consecuencia de lo anteriormente expuesto, a la Trabajadora Social se le asigna un rol mayormente paliativo -con los alumnos que son derivados- y/o de control social. De este modo, se ve dificultada para ejercer sus funciones promotoras y preventivas¹ con la totalidad de los alumnos de la institución, consideradas de suma importancia, fundamentalmente el campo educativo. Se considera que la escuela como institución

¹ Existen otros factores, que se combinan, obstaculizando las funciones de promoción y prevención de la Trabajadora Social en la escuela en particular, y del EOE, todo. Los mismos serán analizados durante el desarrollo del presente apartado.

socializadora, debería trabajar en la formación integral del niño, y esto implica inevitablemente orientarse hacia la prevención de situaciones límites y hacia la promoción y protección de sus derechos.

Otro aspecto digno de análisis – y que se relaciona con el anterior- tiene que ver con el vínculo entre los miembros del EOE y los docentes de la escuela. Durante los meses en que se realizó la práctica pre-profesional se advirtió lo habitual de que el Equipo de Orientación Escolar tome conocimiento de las situaciones problemáticas por las que atraviesa algún alumno, a través de las maestras de grado. Siendo éstas las que comparten mayor tiempo con los niños, pueden visualizar el modo de relacionarse con sus pares, sus cambios conductuales (tanto en el aula como en los recreos) y fundamentalmente, los avances y retrocesos en cuanto al proceso de aprendizaje.

Cabe recordar que los dos casos presentados, son un claro ejemplo de esta situación.

Si bien se ha visualizado que todos los profesionales del EOE mantienen una relación respetuosa y amable con los docentes, en algunos casos hasta se han forjado relaciones amistosas, el vínculo con relación a lo laboral se ve limitado, quedando organizado, como se explicó, en base a la consecución de los objetivos pedagógicos. Paralelamente, en la mayoría de los casos, la participación de los docentes durante el proceso de abordaje, se ve truncada, impidiendo sostener las estrategias propuestas por el equipo. Este aspecto deriva en un planteo que permite interrogarse ¿Por qué los padres u otros familiares de los niños no realizan la demanda?

En primer lugar, se considera de gran relevancia entender cómo la demanda toma características particulares según quién la realiza y dónde lo hace. De este modo, no será igual la demanda que realice un padre, que la que realice un docente, o un directivo de la institución, ya que todos estos actores tienen una concepción distinta del problema, intereses diversos, así como un bagaje teórico diferente. Paralelamente, no será lo mismo una demanda realizada en un pasillo, en el aula, o en el contexto de la oficina del EOE. Analizando lo anteriormente expuesto, se interpreta que esto se debe, al ya mencionado lugar “subsidiario” de lo social frente a lo pedagógico y en este contexto, al ser los docentes y directivos quienes tienen más presente la consecución de los objetivos pedagógicos, son ellos también quienes tienen más presentes sus obstáculos, y por ende quienes solicitan, con mayor frecuencia la intervención de la Trabajadora Social. Con respecto al contexto de solicitud de la demanda, es frecuente que docentes

y directivos utilicen espacios no formales (pasillos, aulas, sala de maestros, recreos), denotando cierta ignorancia en cuanto a la complejidad de la intervención profesional y la consecuente necesidad de disponer de tiempo para escuchar la demanda y analizar si es factible de intervención.

Por otro lado, fue posible advertir en ocasiones el desconocimiento por parte de los padres, de la existencia de un Equipo de Orientación Escolar en la institución, cuáles son sus profesionales integrantes, del rol de cada uno de ellos y de los recursos que puede gestionar o asesorar. Por otro lado, en diferentes entrevistas, algunos padres han expresado verbalmente sentir vergüenza ante la necesidad de pedir ayuda, generalmente vinculada a materiales escolares, guardapolvos, etc.

Se ha hecho referencia ya a la representación social que tienen los docentes, directivos y padres del EOE. Se considera ahora, de gran relevancia analizar la representación social que tiene para los alumnos ser citados por cualquiera de los integrantes del EOE. Existe la idea enraizada de que sólo los niños “que se portan mal” o “que les va mal en la escuela” *deben* concurrir al servicio social, considerando como si esto fuera una especie de castigo, donde serán retados u obligados a cambiar determinada conducta. Esta concepción conlleva la inevitable consecuencia de ser señalados por sus pares, cargados y hasta estigmatizados. Aún hoy se escuchan hasta entre los propios maestros, directivos y profesionales de diferentes áreas frases como: “típico chico de gabinete” o “familia de gabinete” incluyendo generalmente a todos los hermanos de una familia, partiendo del pre concepto de que todos los integrantes pensarán lo mismo, actuarán de la misma forma ante una situación, la atravesarán de la misma manera o vivieran por igual los procesos de aprendizaje tanto al interior del grupo familiar, como en otros espacios de socialización.

Este fue un aspecto que se pudo anticipar a la primera entrevista realizada con BD (**Segundo caso**).

Con esta idea y teniendo en cuenta la descripción de la maestra con respecto a la niña, su apropiado comportamiento en la escuela, su aplicación y disciplina para realizar sus tareas, su personalidad alegre, risueña y sociable; se presumió que no esperaba ni le habría resultado agradable la citación.

No se tardó en confirmar este pensamiento, cuando al preguntarle a B. si sabía por qué se quería charlar con ella, respondió con tono bajo: -No, no sé qué hice- unos segundos después preguntó: -¿por la nota de sociales?

Un aspecto importante e íntimamente relacionado con el contexto político y económico del país, tiene que ver con que un único Equipo de Orientación Escolar funciona para la

EPB y la ESB y para los dos turnos escolares. Los profesionales deben rotar sus días y horarios de trabajo semanalmente, con el propósito de cubrir la totalidad del horario escolar y la cuantiosa demanda que se les presenta. Si bien existe una intervención permanente sobre demandas espontáneas, el gran número de casos que se presentan permanentemente y la insuficiente cantidad de profesionales en el equipo, se conjugan, dificultando en ocasiones llevar adelante un seguimiento intensivo de los casos sobre los que se ha intervenido.

Estos factores, han obstaculizado la concreción de algunos proyectos, (por falta de tiempo fundamentalmente). Así mismo el trabajo de promoción y prevención respecto de diversas temáticas, al cual ya se ha hecho referencia.

El espacio físico constituye, por último, otra dimensión objetiva. Se han descrito en la segunda parte de este trabajo las características y condiciones edilicias de la institución en general. Se ahondará aquí particularmente en el lugar destinado al funcionamiento del EOE. Cabe mencionar que, teniendo en cuenta la realidad actual de las instituciones públicas en general y del ámbito de la educación en particular, el EOE cuenta con una oficina subdividida por un mueble que permite trabajar en cómodas condiciones. Uno de los sectores (a pesar del reducido tamaño) destinado exclusivamente a reuniones y entrevistas, generando un marco, un encuadre propicio para la comunicación, la confianza, el establecimiento de relaciones. Se reserva, entonces el otro sector de la oficina para la organización de registros, informes, legajos. Los mismos son guardados en bibliotecas donde se clasifican por curso y por caso. Allí mismo se guarda todo el material escolar y didáctico y lúdico utilizado como herramienta en entrevistas con niños o necesario para la realización de actividades específicas.

DIMENSIÓN SUBJETIVA

La dimensión subjetiva, es entendida como aquellas formas que el Trabajador Social internaliza como el significado de su trabajo y como la dirección social que asuma su hacer profesional, es decir, *“el modo como el profesional construye su intervención, le atribuye significado, le confiere finalidades y una dirección social”*² Esta tarea –afirma la autora- es asumida de formas diferentes en función del fundamento al que se adhiera,

² Oliva, Andrea, “Trabajo Social en la Argentina. Trazos históricos” Tesis de Doctorado PUC/SP, Mimeo. San Pablo. 2005.

el cual determina cómo será definido el problema, cuáles serán los sujetos que en él participan, cuáles son las causas del problema, cómo será solucionado y quién es responsable de esta solución.

Se hará referencia, como se expuso en la introducción de este apartado, al aspecto subjetivo de la Ley de Educación Provincial N° 13.688. “Existe una asimetría entre lo que se presenta dentro de una ley educativa como los resultados a alcanzar y lo que realmente se consigue luego de la sanción y aplicación de una norma.” (Guillermo Ruiz³-2008). En primer lugar se analiza que una de las consecuencias de lo planteado en esta cita, se relaciona con que la experiencia pre-profesional fue realizada en el mismo año en que se implementa la Ley de Educación Provincial N° 13.688. Esta simultaneidad de hechos dificultó visualizar algunas de las modificaciones conceptuales planteadas por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Se entiende que esto se debe, principalmente, a que toda reforma necesita de un proceso social y personal de internalización que requiere un tiempo determinado.

El EOE de la EPB N° 75 adhiere tiempo atrás a muchos de los sustentos teóricos de dicha Ley con lo cual los fundamentos y posicionamientos conceptuales no variaron con respecto al abordaje de los casos. Aspectos que se expondrán a lo largo del análisis. Sin embargo, haciendo una lectura exhaustiva de la Ley se encuentran algunas funciones y responsabilidades que se le atañen al Equipo y no son aun implementadas por el EOE de la institución:

-realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos de los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial: El EOE realiza no realiza intervenciones grupales, se interpreta que por las mismas limitaciones, analizadas en la dimensión objetiva, con relación a la prioridad que se le otorga a las demandas consideradas “urgentes” por los directivos de la institución. Consecuentemente, debido al poco tiempo disponible para otras modalidades de abordaje.

-Realizar reuniones con padres, familiares o encargados legales de niños, niñas y adolescentes con el fin de ofrecer orientación acerca de la participación de estos en el mejor desarrollo de las trayectorias

³ Doctor en Educación (UBA), Master of Arts (UCLA), Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Director del Proyecto con subsidio UBACyT – P822 (correspondiente a la programación científica 2006–2009).

escolares de los alumnos: Esta función, en la institución analizada, es llevada a cabo por los docentes de año.

-Diseñar y conducir proyectos de orientación para la educación y el trabajo, que generen espacios de participación y circulación de la palabra de los jóvenes y adultos, y promuevan la articulación y participación de instituciones públicas y privadas relacionadas con la temática: No se ha podido detectar, durante el proceso de sistematización el diseño de este tipo de proyectos. Se presume que se relaciona, como ya se expuso, con los tiempos requeridos para internalizar y asumir roles y funciones.

-Realizar la intervención psico-educativa en comunidad de aprendizaje (aula), comunidad educativa (escuela), comunidad en términos de contextos sociales particulares y diversos que incluyen a la institución escolar, niños, adolescentes, jóvenes, adultos, familias, otras instituciones y distintas: La intervención en el contexto áulico no había sido incorporada aún. Los integrantes del EOE, individualmente como parte de una estrategia de intervención, en algunas ocasiones, utilizan técnicas de observación.

En el transcurso de la sistematización presentada se ha hecho referencia a los fundamentos teóricos a los que adhiere el EOE, los cuales son compartidos por la autora del trabajo. Por lo tanto, se considera de gran utilidad realizar una síntesis de los mismos que incluya los aspectos epistemológicos y metodológicos con el propósito de comprender y analizar los significados, propósitos y finalidad de cada una de las acciones u omisiones, objetivos y estrategias realizadas durante el abordaje de los dos casos presentados.

El Equipo de Orientación Escolar de la EPB N° 75 adhiere al construccionismo como paradigma que permite operar en el plano de las representaciones, valoraciones e interpretaciones que los sujetos le asignan a la realidad, lo que se expresa fundamentalmente a través del lenguaje en acciones comunicativas intersubjetivas.

Permite comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida y la significación cultural desde la perspectiva de los participantes. Este párrafo permite interpretar algunos enfoques que sustentan la práctica del EOE. La denominación de sujeto, otorga a las personas con las cuales interviene, un atributo: el ser activos, en otras palabras, sujetos actores, protagonistas del propio proceso, comprometidos, capaces de reflexión e interpretación de las situaciones de su vida cotidiana. Es de

destacar que los profesionales del EOE, promueven, afianzan o incentivan -según la personalidad de cada sujeto y la representación que tenga de la propia experiencia de intervención- confianza, motivación, capacidad de comunicación y disposición para que sean verdaderos protagonistas del proceso de resolución de problemas.

Tanto en el primer caso como en el segundo se han podido visualizar estas concepciones plasmadas en el abordaje de los mismos, a través de las intervenciones realizadas.

Así mismo se visualiza la convicción de que no hay manera de abordaje de situaciones posible, si no es teniendo en cuenta la persona en relación con otras personas, con su ambiente social y en un momento determinado. Por eso, estudia a la persona en situación, teniendo en cuenta sus experiencias sociales y los sentimientos que éstas le generan. En tanto, es de destacar la relevancia que otorga el EOE a las representaciones, valoraciones e interpretaciones de los sujetos. Desde esta perspectiva la dimensión de la vida cotidiana aporta al análisis e interpretación de la construcción de la subjetividad de los sujetos a través de los significados que los mismos le dan a su situación actual.

Se considera que este aspecto ha sido expuesto de manera más clara en el abordaje del **Segundo Caso**

La comprensión de que todas las situaciones problemáticas son psicosociales e interpersonales, implica que el proceso de resolución concierne a más de una persona.

Se visualiza en el abordaje de los dos casos presentados, y a modo de ejemplo, la incorporación inmediata al proceso de intervención, fundamentalmente de los padres de los niños con el propósito de obtener una visión integral del problema, a partir de la información, sus sentimientos y perspectivas.

Teniendo en cuenta que cada niño que concurre a la institución educativa, es un ser único e irrepetible, con ritmos y estilos diferentes de aprendizaje. Sumado a que forman parte de modelos familiares diversos y atravesados por múltiples variables que los construyen, implica que el EOE deba ser creativo, flexible y original en la definición de las estrategias de intervención, para que éstas se adapten a las necesidades que cada niño tenga en función de la situación por la que esté atravesando en ese momento determinado. No hay un caso igual a otro, porque no hay persona en situación similar a otra y por lo tanto, no hay recetas ni modelos preestablecidos que indiquen qué hacer,

como actuar, qué estrategias utilizar. Esto último conlleva a desnaturalizar la intervención. Este equipo sostiene y sustenta desde la práctica que la intervención se construye con la perspectiva de los diferentes actores. A decir de Carballeda, es una construcción artificial de un momento, un espacio-tiempo.

Teniendo en cuenta el abordaje de las problemáticas, el Equipo de Orientación Escolar –valga la redundancia- trabaja en equipo, transdisciplinariamente con el objetivo de intervenir sobre las problemáticas que se le presentan. Si bien cada profesional desde su especificidad, plantea su perspectiva –lo que permite una mirada holística- y realiza actividades específicas orientadas hacia la resolución del problema, es importante destacar que todos y cada uno de los integrantes del EOE participa en el diseño del diagnóstico y de estrategias a implementar, logrando un enfoque nuevo para abordar una realidad concreta.

A modo de ejemplo, lo anteriormente expuesto, queda claramente plasmado en el abordaje del primer caso abordado. Se visualiza que partiendo de los motivos de intervención (expuestos ya en la dimensión objetiva), las acciones realizadas –entrevistas, lectura de legajo, etcétera- y el diagnóstico fueron elaborados por la totalidad de los profesionales intervinientes en el EOE. Del mismo modo, para algunos objetivos se requirió del trabajo conjunto, para otros aspectos, cada profesional planteó estrategias de intervención desde su especificidad. A modo de ejemplo:

-Actividades especiales con la maestra recuperadora de forma periódica en el espacio de la oficina del EOE, a los fines de que C.L realice tareas especiales de acuerdo con su proceso de aprendizaje.

-Trabajo con la fonoaudióloga, desde su especificidad y con el objetivo de obtener mejoras en el nivel de expresión oral del lenguaje, se establece que la FO mantenga semanalmente encuentros con el niño, realizando actividades específicas por medio de juegos, charlas, dibujos, etc.

-Actividades especiales con la psicóloga del EOE focalizadas en lo afectivo-vincular.

-Entrevista en domicilio con la familia, la Trabajadora Social y su supervisada.

Paralelamente se realizó trabajo en red con profesionales de diversas instituciones del barrio o la ciudad, ya sea para indagar acerca de la situación, o evaluar la derivación correspondiente del caso. Continuando con el análisis del primer caso, se considera importante rescatar algunas de las intervenciones inter-institucionales que se han llevado a cabo, con el fin de ejemplificar:

-Comunicación telefónica con psicóloga de la sociedad de fomento “Barrio Constitución”.

-Entrevista Interinstitucional Jardín N° 909 y EPB N° 75, con el motivo de obtener datos de aspectos socio-familiares y de la historia escolar del niño C.L.

-Entrevista con profesionales del Centro de Protección de los Derechos del Niño, con el propósito de conocer el motivo de intervención de dicha institución en el caso C.L y solicitar datos que permitan construir la historia familiar.

-Toma de contacto con APAND (Asociación de empleados de casino Pro-Ayuda a la Niñez Desamparada): Se considera de gran importancia la información que puedan facilitar con respecto a la historia de salud del niño, así como la intervención que hayan realizado previamente los profesionales de la institución.

-Entrevista inter-institucional con el EDIA (Equipo Distrital Infancia y Adolescencia) con el objetivo de poner en conocimiento el caso y obtener apoyo y orientación respecto de los pasos que corresponde seguir.

Se hizo mención del espacio físico en tanto dimensión objetiva, teniendo en cuenta las condiciones edilicias. Es posible analizar también la dimensión subjetiva. El EOE de la escuela EPB N°75, establece condiciones constantes que están en correspondencia con la dinámica de trabajo, que permiten delimitar la situación, brindando seguridad a quienes están involucrados en el proceso y garantizar el cumplimiento de los objetivos.

Otro aspecto importante a destacar de la dinámica interna del EOE, se relaciona con las condiciones que establecen formal o informalmente los integrantes con el propósito de operativizar, sistematizar u organizar la tarea. En este sentido, fijan un día a la semana (jueves) en que el equipo todo, participa en la presentación de casos, la elaboración de estrategias, y la evaluación de los mismos. Como se ha mencionado ya, los integrantes rotan los días y horarios de trabajo, por este motivo y a fin de mantener una fluida comunicación, disponen de una cartelera en la que anotan las entrevistas y reuniones planificadas. Esta resulta eficaz no solo en tanto “recordatorio”, sino que evita la superposición de actividades en el espacio en común. El equipo cuenta, además con un cuaderno interno de comunicaciones, en el cual cada miembro notifica, avisa, detalla los aspectos de lo cotidiano que considera, no pueden dejar de conocer sus compañeras.

El EOE le otorga una importancia fundamental al registro en tanto herramienta de exploración, control, verificación y comunicación. El registro dice de las actuaciones de las personas con quienes se interviene, de los hechos que ocurren, de las relaciones que se establecen, del lenguaje que se utiliza. Sirve también para planificar futuras reuniones, entrevistas, para investigar y sistematizar, lo que nos permite construir conocimiento. Es posible comprobar el valor otorgado, al visualizar las diferentes

formas de registro que utilizan y con la rigurosidad y minuciosidad que lo realizan. Se han detallado ya, en la segunda parte de este trabajo a las diversas formas de registro implementadas por el Equipo.

Se considera que en este apartado, se ha logrado descomponer “el todo en sus partes constitutivas”. A través de un exhaustivo examen reflexivo, crítico, perceptivo y contando con un amplio bagaje de conocimientos teóricos, han quedado expuestas todas las interpretaciones y análisis realizadas de la sistematización de la práctica supervisada. La conjunción del análisis de las dimensiones objetivas y subjetivas han permitido, sin duda arribar a los objetivos planteados en el presente trabajo.

Conclusiones y consideraciones Finales

Quien haya llegado hasta estas páginas ha podido compartir a través de la lectura, mi primera experiencia pre-profesional supervisada. Se ha intentado ser lo más minuciosa posible con el propósito de que los conocimientos que de la experiencia se han adquirido, sirvan para futuras experiencias de sistematización, investigación, o a modo informativo.

Se utilizará este espacio para realizar algunas conclusiones y consideraciones finales.

En primer lugar se quisiera rescatar lo que significó el proceso de supervisión en tanto, posibilidad de intervención, previa al título de grado, una verdadera experiencia de aprendizaje y crecimiento tanto en lo personal, como en lo profesional. Sin lugar a dudas, el hecho de que haya resultado gratificante y productiva, se relaciona con la contención, orientación y críticas constructivas que he recibido durante todo el proceso de parte de la supervisora en sede. La relación que con ella se forjó basada en el respeto, la cordialidad y paciencia ha contribuido a que el aprendizaje de los conocimientos y el proceso de inserción institucional se hayan desarrollado con rapidez y eficacia. En este sentido, considero que ha influido además, mi motivación, interés, disposición y consultas constantes con el afán de aprovechar al máximo el espacio para adquirir, reflexionar y comprender los métodos, instrumentos, procedimientos y estrategias de la intervención del Trabajo Social.

En este sentido, concluyo en que he podido internalizar aspectos de la formación profesional, que no formaban parte de mis competencias iniciales, (a pesar que se tenían los conocimientos teóricos) como la elaboración de un informe social, evaluación, diagnóstico y actas, su utilización y la estructura en que se redactan y presentan. Tareas estas que se realizan cotidianamente en el campo de la educación.

De gran relevancia han sido, además, la incorporación de categorías de análisis específicas, no sólo de la institución sino también, de las problemáticas atendidas, así como la incorporación de diversos recursos, y su modalidad de gestión.

A inicios de la experiencia pre-profesional, uno de los mayores temores era no lograr bajar a la realidad todo el engranaje de conocimientos que se habían ido adquiriendo a lo largo de la carrera, sin embargo, la experiencia en sede me ha dado esa posibilidad de trasladar todo el saber teórico, a la cotidianeidad práctica.

Si bien el contexto político-económico y social de nuestro país en el 2007 -momento en que fue realizada la práctica- no es la misma que en la actualidad, habiéndose revertido algunos aspectos socioeconómicos que repercuten en la calidad de vida de la población, la realidad del país se caracteriza por grandes desigualdades, desempleo, inseguridad social, falta de políticas orientadas al bienestar de los niños, a la educación, a la alimentación, constante violación de los Derechos Humanos y en especial de los Derechos de los niños. La crisis socio-económica que impactó a nuestro país en los últimos años tiene un claro reflejo en la escuela, de tal manera que las problemáticas de salud, las dificultades de acceso a bienes culturales y simbólicos, a una vivienda digna, al trabajo formal de los padres, etc. generan problemáticas que deben ser atendidas. Por lo tanto la escuela como institución pública se ve obligada en los últimos tiempos a asumir funciones que sobrepasan su rol específico. El Equipo de Orientación escolar de la institución, interviene en situaciones problemáticas de los alumnos en relación a niños que pertenecen a familias numerosas, que su padre y/o madre están desocupados, niños que presentan alto grado de ausentismo escolar, niños sin cobertura social, maltratados física y psicológicamente, niños con problemas pedagógicos, niños con necesidades educativas diferentes, y de culturas diversas.

Como consecuencia, hoy la escuela se encuentra en tensión entre la enseñanza formal y la contención integral del niño y su familia. El rol del trabajador social, como miembro integrante del EOE se perfila como clave en un contexto semejante.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, y luego de la experiencia de sistematización vivida, se concluye que es requisito indispensable para el Trabajador Social abrirse a la comunicación con otras profesiones y trabajar en base a códigos y objetivos compartidos. Para enfrentar la multicausalidad y la amplia variedad de los problemas sociales se puede concluir que el trabajo en equipo es la única manera eficiente de abordar integralmente un Caso social Individual-familiar.

Ninguna profesión que se desarrolle dentro del campo de la educación, posee todos los conocimientos y capacidades para resolver problemas que requieren perspectivas, técnicas pertenecientes a diferentes disciplinas. Los profesionales trabajando aislados e individualmente con cada individuo, aplicando sus conocimientos específicos, no podrán lograr la resolución del problema que atraviesa un sujeto en su totalidad.

En este sentido, se concluye que del cumplimiento del objetivo general del trabajo, referido a la sistematización de la intervención desde el EOE, a partir del abordaje de dos casos que fueron planteados, el mayor aporte para la formación profesional que

pude adquirir fue la comprensión e internalización del abordaje transdisciplinario. Realmente se pudo constatar lo que la teoría pregona en cuanto a esta modalidad, en el trabajo cotidiano realizado por todos los miembros del EOE.

Del mismo modo, ya se ha analizado la metodología de Caso Social Individual-familiar aplicada por la Trabajadora Social, esto es, desde la perspectiva psicosocial. En este sentido y adhiriendo a dicho posicionamiento, ha tenido un gran valor en tanto experiencia formativa, la propia visualización y las advertencias constantes de la supervisora acerca de los fundamentos y posicionamientos teóricos que orientan cada motivo, objetivo y estrategia de intervención.

Por último considero de gran relevancia comprender que este trabajo parte de la recuperación de una experiencia realizada en el 2007, para comprender los siguientes aspectos conclusivos.

Párrafos arriba se ha hecho hincapié en las características del contexto del país, advirtiendo que se han revertido algunos aspectos socioeconómicos que repercuten en la calidad de vida de la población. En este sentido y sin intención alguna de manifestar un posicionamiento político, evalúo que políticas implementadas por el gobierno nacional, luego del 2007, como la asignación universal, por hijo deben haber repercutido favorablemente en las condiciones socio-económicas de la comunidad educativa analizada, como han influido en gran parte de la población del país. Si bien considero que el monto de dinero asignado, no cambia una situación estructural, permite a las familias contar con un ingreso –en ocasiones, el único ingreso- fijo. Del mismo modo, y teniendo en cuenta los fundamentos del beneficio mencionado, en tanto estrategia estatal orientada a la prevención de la salud, así como a la permanencia de los niños en el sistema educativo, se entiende ha significado una estrategia eficaz en el campo analizado.

Una consecuencia relevante del momento del que data la experiencia se relaciona con la implementación, en el mismo año de la Ley de Educación Provincial N° 13.688. Esta simultaneidad de hechos dificultó visualizar las modificaciones conceptuales planteadas por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

El EOE de la EPB N° 75, como se expuso en el análisis, adhiere tiempo atrás a muchos de los sustentos teóricos de dicha Ley -con lo cual los fundamentos y posicionamientos conceptuales no variaron con respecto al abordaje de los casos-. Sin embargo, al momento en que se realizó la experiencia supervisada, algunos aspectos no llegaron a ser internalizados por los profesionales del EOE. Se evalúa que, estos cuatro años

transcurridos, deben haber sido suficientes para su incorporación y utilización como estrategias de intervención más eficaces y eficientes.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Una de las limitaciones analizadas, que repercute en el quehacer diario del Equipo, es la existencia de un único EOE para la EPB y la ESB, Si bien existe una intervención permanente sobre demandas espontáneas, el gran número de casos que se presentan permanentemente y la insuficiente cantidad de profesionales en el equipo, se conjugan, dificultando en ocasiones llevar adelante un seguimiento intensivo de los casos sobre los que se ha intervenido. Estos factores, han obstaculizado la concreción de algunos proyectos, (por falta de tiempo fundamentalmente). Por esta razón, se considera sumamente necesaria la formación de otro Equipo de Orientación Escolar, o al menos la ampliación del ya existente con el propósito de poder atender todas las demandas y poder realizar una intervención adecuada en cada situación problemática en particular.

Consecuencia de lo anteriormente expuesto, así como del carácter “subsidiario” que adquiere lo social en favor de lo pedagógico en el campo educativo, a la Trabajadora Social se le asigna un rol mayormente paliativo -con los alumnos que son derivados- y/o de control social. De este modo, se ve dificultada para ejercer sus funciones promotoras y preventivas con la totalidad de los alumnos de la institución, consideradas de suma importancia, fundamentalmente el campo educativo. Se considera que la escuela como institución socializadora, debería trabajar en la formación integral del niño, y esto implica inevitablemente orientarse hacia la prevención de situaciones límites y hacia la promoción y protección de sus derechos.

En este sentido se entiende que una manera eficaz de cumplir esta misión es por medio de la realización de talleres a cargo del EOE, en los que los alumnos puedan integrarse y en un espacio común. Otra estrategia viable, es la inclusión de diferentes profesionales (con los que el EOE de la EPB N° 75 no cuente, por ejemplo: médico) destinados a dar charlas explicativas y preventivas respecto de diferentes temáticas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ABC de la educación. Revista de la Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires. N° 7. 2010 (fuente digital)

Acosta, Buongiorno y Fernandez Rovito. "La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones". UBA, Facultad de Ciencias Sociales, Trabajo Social. Buenos Aires. 2008

Aguilar, María J. "Introducción a la supervisión". Ed. Lumen. Buenos Aires. 1994

Albornoz Marcelo. "Particularidades de la Institución Educativa". Idóneos.com. 2011. (Fuente digital)

Kress. "El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación" Ed. Ediciones El Aljibe enseñanza abierta. 2005

Ander-Egg, Ezequiel. "La problemática de la reconceptualización del Servicio Social Latinoamericano, a comienzos de la década del 70." In: AA.VV. Reconceptualización del Servicio Social. Primera Aproximación. Buenos Aires. Ed. Hvmánitas. Buenos Aires 1971.

Ander Egg. E. Follari. R. "Trabajo Social e Interdisciplinariedad". Ed. Hvmánitas. Buenos Aires. 1993

Berger y Luckman "La construcción social de la realidad" Ed: Amorrortu editores. Buenos Aires. 2006

Bonal, Xavier "Sociología de la educación. Una aproximación crítica de las corrientes contemporáneas" Ed. Paidós. Buenos Aires. 1998

Canelo y Glaria. "Instituciones en la era de la fluidez. Aportes del Trabajo Social" Ponencia II Congreso Nacional de Trabajo Social. Tandil. 2007

Carballeda, Alfredo. "Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto". Ed Paidós. Buenos Aires. 2008

Carballeda, Alfredo. "El proceso de análisis y la intervención en Trabajo Social". Revista Escenarios N° II. Escuela Superior de La Plata. UNLP. La Plata 1997.

Carballeda, Alfredo. "Lo social de la intervención. El proceso de análisis en Trabajo Social". Revista Margen edición N° 38. 2005 (Fuente digital)

Carballeda, Alfredo. "La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales". Ed Paidós. Buenos Aires. 2007.

Carroza, N; López, E; Monticelli, J, "El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas" Ed. Espacio. Buenos Aires. 2006.

Carvalho, Alba M Pinho de. "A questão da transformação e o Trabalho Social, uma análise gramsciana" Ed. Cortez. San Pablo. 1986 (Fuente digital)

Castellanos. B. en GRUPO EITEM. "Redes Sociales Naturales. Un Modelo de Trabajo para el Servicio Social". Ed. Hvmánitas. Buenos Aires.1998.

Castoriadis, Cornelius "La institución imaginaria de la sociedad" Vol. I. Editorial Cruz Verónica. "La Promoción y Protección integral de Derechos: su implicancia en las prácticas escolares". Ponencia para el II Congreso Nacional de Trabajo Social y encuentro latinoamericano de docentes, profesionales y estudiantes de trabajo social Tandil. Buenos Aires. 2007

Cazzaniga, Susana. "El abordaje desde la singularidad". Ficha de cátedra UNDER. 1997 (Fuente digital)

De Jong E. "Trabajo Social, familia e intervención: la familia en los albores del nuevo milenio." Ed. Espacio. Buenos Aires. 2001

Del Acebo Ibáñez, Enrique "La idea del hombre". Ed. Macci. Buenos Aires. 1983

Del Acebo Ibáñez, Enrique "Sociología de la ciudad occidental. Un análisis histórico del arraigo"
Ed. Claridad. Buenos Aires. 1993.

Díaz, Jorge. "Historia del Trabajo Social". Ed. Lumen-Humanitas. México. 2006

Documento de trabajo N° 1 Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección
General de Cultura y educación. La Plata. 2009

Etchegoyen y López: "El Trabajador Social en las instituciones educativas. Identidades
atribuidas y construidas en el desempeño profesional." Ponencia en el II congreso Nacional de
trabajo social y encuentro latinoamericano de docentes, profesionales y estudiantes de trabajo
social, Tandil. Buenos aires. 2007.

Fernandez Barrera, Josefina. "La supervisión en el trabajo social". Ed. Paidós. Buenos Aires.
1997

Fernández Enguita, M "La escuela a examen" Ed. Edema. Madrid 1990

Fernández Soto, Ma. Silvia. "Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional"
Revista Escenarios N° II. 2007. (Fuente digital)

García Salord, S. "Especificidad y rol en el Trabajo Social". Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1991.

González. P. "Impacto de la Intervención Social con Familias de Pacientes de Tercera Edad
internados en un Hospital de Alta Complejidad con Diagnostico de ACV" Tesis de grado 2003

Hamilton Gordon. "Teoría y práctica del trabajo social de casos" Ed. Prensa mexicana. México.
1982

Hernandez de Victorioso. L. "Trabajo Medico Social". Ed. Hvmanitas. Buenos Aires. 1969.

Hernandez Sampieri, R.; Fernández Collado, C; Baptista L. "Metodología de la investigación".
Mc Graw Hill. México. 1997

Katzenbach y K. Smith "El trabajo en equipo. Ventajas y dificultades" Ed. Granica.(Fuente
digital)

Kisnerman, N. "Reunión de conjurados". Ed. Lumen Hvmánitas. Buenos Aires. 1999

Kisnerman. "Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el Construccinismo". Ed. Lumen-Hvmanitas. Buenos Aires

Larroyo F. "Historia general de la pedagogía" Ed. Porrúa. México. 1979

Lechner, Norbert. "Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política" Ediciones LOM. Chile. 2002.

Ley N° 24.195 Federal de Educación.1993

Ley N°26.206. Nacional de Educación. 2006

Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2008

Lugano, Claudia. "El concepto de vida cotidiana en la intervención del Trabajo Social" Revista Margen, edición N° 24. 2002 (Fuente digital)

Malacalza, Susana y otros. "Trabajo Social y las nuevas configuraciones de lo social". La autonomía del sujeto: un tema para el Trabajo Social. Seminario Internacional- Maestría en Trabajo Social. Ed. Espacio. 2003

Ochoa, R. F. y Tobón Restrepo A. "Investigación educativa pedagógica" Ed. McGraw-Hill. Bogotá.2001

Oliva, Andrea, "Trabajo Social en la Argentina. Trazos históricos" Tesis de Doctorado Mimeo. San Pablo. 2005.

Parra, Gustavo. "Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino" Ed. Espacio. Buenos Aires. 2002.

Parra Gustavo. "La reconstrucción histórica de la profesión como sustento de una práctica crítica" Plaza pública, revista de trabajo social. UNCPBA. 2008 (Fuente digital)

Parra, Gustavo. "El objeto y el Trabajo Social". Publicación del Centro de Documentación de la Facultad de Trabajo Social UNER. Cuadernillo temático N° 15 (Fuente digital)

Perlman, Helen. "El trabajo social individualizado". Ed. Rialp. S.A. 1990

San Giacomo, Osvaldo Parodi. "Trabajo Social y conocimiento objetivo". Ed. Grupo EIEM. Buenos Aires. 2001

Sarramona, Jaume. "Fundamentos de educación" Ed. CEAC. 1989

Señoriño y Bonino. "Institución educativa: Las definiciones de la definición". Para la Revista Iberoamericana de Educación. Buenos Aires. (Fuente digital)

Serrano Pavón, Alicia "La escuela como institución socializadora". Revista Educativa Edición N° 9. Sevilla. 2009 (Fuente digital)

Taylor, S.J y Bogdan, R: "Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados", en Métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1998

Taberner Guasp, J "Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas" Ed. Tecnós. Madrid 1999

Tenti Fanfani, Enrique "Sociología de la educación" Ed. Bernal. Buenos Aires. 2001

Travi Bibiana. "La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social-reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social". Ed. Espacio. Buenos Aires. 2006