



MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL  
UNLP

TESIS DE MAESTRÍA

---

TRABAJO SOCIAL Y ESCUELAS PRIMARIAS  
Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación  
Escolar en el partido de La Plata

---

AUTORA: Licenciada Ivone Amilibia

DIRECTORA: Doctora Adelaida Colángelo

La Plata, marzo de 2017

## TRIBUNAL EVALUADOR

Magíster Verónica Cruz (UNLP)

Doctora María Laura Diez (UBA)

Magíster Laura Imbert (UNER)

## RESUMEN

En esta tesis abordamos, desde una perspectiva etnográfica, la relación entre Trabajo Social y educación escolar primaria en el partido de La Plata.

Durante el trabajo de investigación se relevaron visiones de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en escuelas de gestión estatal de ese nivel. La construcción de los datos se llevó adelante a través del trabajo de campo etnográfico realizado desde 2014 a 2016, e incluyó entrevistas formales e informales y observaciones.

En el inicio exponemos desarrollos conceptuales que se relacionan, desde distintas ópticas, con la cuestión en estudio.

La descripción analítica incluye elementos históricos, normativos y socio-ocupacionales referidos a la presencia del Trabajo Social en las escuelas primarias bonaerenses. Abordamos las visiones de trabajadores sociales acerca de la institución escolar relacionadas con la incorporación como Orientadores Sociales en Equipos de Orientación Escolar y la actualización de las mismas desde la posición en ese cargo.

Nos ocupamos de las pertenencias, las referencias y el *nosotros* del Trabajo Social en las escuelas, y de los Equipos de Orientación Escolar y la interdisciplina. Desarrollamos aspectos de las demandas, las tareas, los tiempos y los espacios del Trabajo Social en las escuelas primarias.

Finalmente, exponemos elementos referidos al saber profesional, las tensiones en el territorio escolar y posibles proporciones instituyentes del Trabajo Social en estos contextos institucionales.

## **ABSTRACT**

In this thesis we examine, from an ethnographic perspective, the relationship between Social Work and primary education in the municipality of La Plata, Province of Buenos Aires, Argentina.

Throughout the research, the views of the social workers who are part of the School Counseling Teams in state schools at that level of education were gathered. Data were collected through field work from 2014 to 2016 and formal and informal interviews and observations were included.

First, we present conceptual developments that are related, from different perspectives, to the subject of our study.

The analytical description includes historical, regulatory and socio-occupational elements concerned with the presence of Social Work in primary schools in the Province of Buenos Aires. We discuss social workers' views of school in relation to their joining the School Counseling Teams as Social Counselors and their updated views from the perspective of that position.

We address the senses of belonging, the references and the "we" of Social Work in schools, and the School Counseling Teams and interdisciplinarity. We deal with aspects of demands, tasks, schedules and spaces of Social Work in primary schools.

Finally, we describe elements referring to professional knowledge, tensions in the school territory and possible instituting proportionalities of Social Work in these institutional contexts.

## AGRADECIMIENTOS

A Adelaida, por la orientación rigurosa, por la sabiduría en el acompañamiento y la paciencia; porque en el inicio no iba a ser directora de esta tesis, y sin embargo.

A los y las trabajadores y trabajadoras sociales que generosamente compartieron sus voces y su cotidianeidad en esta investigación, ellos saben.

Al equipo de Maestría, por la disposición amigable durante mi recorrido en este posgrado.

Al equipo de cátedra de Antropología Social II, por el trabajo en conjunto, el diálogo estimulante y la reflexión en la práctica docente que impulsaron y sostuvieron las ganas de continuar formándome; a Claudia, Adelaida, Paula, Pablo, Eugenia, y a mi querida Silvana por el coraje cotidiano.

A Matías y al equipo de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad, por los desafíos y aprendizajes compartidos, por nutrir este proceso de formación con interrogaciones y pistas conceptuales.

A la Facultad de Trabajo Social, y en ella a la UNLP; me es imprescindible no perder de vista el contexto de formación y, en ese sentido, valorar las instituciones educativas públicas que como sociedad supimos conseguir.

A mis entrañables Julia y Tomás, por las preguntas y por la compañía maravillosa.

A Evelia y Horacio, mis viejos, laburantes, por el esfuerzo y la esperanza. Y a mis hermanas que, de diferentes maneras, también estuvieron en este tiempo.

A Lucía y Marisa, por el día a día compartido en el ministerio, por comprender mis 'estados alterados' en el tiempo de hechura de este trabajo.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	9
Delimitación del problema de investigación.....	10
¿Por qué investigar esta cuestión?.....	12
Estrategia metodológica.....	14
Estructura de la tesis .....	19
CAPÍTULO 1. Elementos conceptuales acerca de la relación entre Trabajo Social e instituciones escolares.....	23
Lo educativo y el Trabajo Social .....	27
La intervención profesional del Trabajo Social en instituciones escolares.....	31
El Trabajo Social en instituciones escolares primarias urbanas de la provincia de Buenos Aires.....	40
CAPÍTULO 2. De la Visitadora de Higiene Escolar al Orientador Social. La relación entre Trabajo Social y escuelas primarias bonaerenses: elementos históricos, socio-ocupacionales y normativos .....	58
La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Acerca de los lineamientos de la modalidad.....	68
CAPÍTULO 3. Sarmiento y Damas Gratis. La escuela primaria y las visiones de trabajadores sociales acerca de la institución.....	79
Notas introductorias sobre la institución escolar .....	79
Las escuelas primarias de gestión estatal desde la perspectiva de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata.....	82
La incorporación al ámbito escolar como Orientadores Sociales.....	84
Visiones de la escuela primaria desde el lugar de Orientadores Sociales.....	91

CAPÍTULO 4. ¿Con quiénes sí? ¿Con quiénes no? Pertenencias, referencias y el <i>nosotros</i> del Trabajo Social en las escuelas.....	104
El Equipo de Orientación Escolar y la interdisciplina.....	106
El Trabajo Social en las escuelas: visiones de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar.....	113
Se dice de mí.....	121
Representaciones acerca de docentes, directivos y espacios de reuniones institucionales.....	127
Las coordenadas del Trabajo Social en las escuelas.....	136
 CAPÍTULO 5. “Un lugar bastante movidito”: el Trabajo Social en los EOE de escuelas primarias. Demandas, tareas, tiempos y espacios.....	138
Configuración escolar de las demandas al Trabajo social en los EOE.....	140
La construcción del <i>ausentismo</i> como problema y su control como demanda.....	149
Las tareas del Trabajo Social en los EOE, los tiempos y los espacios.....	157
Con “el afuera”.....	167
 CAPÍTULO 6. “El camino del Trabajo Social en las escuelas.” Saberes, tensiones y posibles proporciones instituyentes en estos espacios institucionales.....	178
El saber de los trabajadores sociales en las escuelas.....	179
Zonas de tensión en el territorio escolar.....	187
Tensiones entre lo pedagógico escolar y lo social en la escuela.....	187
Tensiones entre el “rol” de Orientador Social y lo docente en la escuela.....	191
Tensiones entre asistencia y promoción de derechos.....	196
Tensiones en las dinámicas de la inclusión educativa.....	200
Posibles proporciones instituyentes del Trabajo Social en las escuelas.....	207
El sentido crítico. Problematicación de los problemas, ampliación de la mirada y “ni fiscales ni jueces”.....	208

La construcción profesional de <i>otras</i> versiones en la escuela: buscar al <i>otro</i> , traspasar espejos, “ver qué hay en la sombra”.....	214
El énfasis en el enfoque de derechos. El derecho a la educación y “el derecho a aprender en la escuela”.....	224
REFLEXIONES FINALES. Espesores, rutinas y desafíos.....	229
BIBLIOGRAFÍA.....	235



## INTRODUCCIÓN

*La realidad no habla si no le preguntamos, pero no responde cualquier pregunta del mismo modo.*

Jorge A. González, Más (+) Cultura(s).<sup>1</sup>

El tema de investigación abordado en esta tesis es la relación entre Trabajo Social y educación escolar primaria desde la perspectiva de trabajadores sociales<sup>2</sup> que intervienen profesionalmente en instituciones escolares primarias de gestión estatal<sup>3</sup> en el partido de La Plata.

Llevamos adelante una tarea investigativa de carácter etnográfico, con el fin de conocer y analizar las visiones que estos profesionales tienen acerca del tema de interés, desde los diálogos desarrollados con ellos y con el aporte de lo observado en escuelas. Considerando al Trabajo Social una disciplina de las ciencias sociales con matriz interventiva, abordamos esta condición poniendo en relevancia la producción de discursos situados en la relación de intervención profesional.

Así, un objetivo general que direcciona la indagación es el conocimiento de las representaciones de los trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar<sup>4</sup> en instituciones escolares primarias de gestión estatal del partido de La Plata, acerca de la relación entre la intervención profesional de Trabajo Social y la educación escolar. En relación con el anterior, un segundo objetivo está orientado a la comprensión situada de elementos de la intervención profesional del Trabajo Social en las escuelas.

Como objetivos específicos nos planteamos: el relevamiento de discursos de los trabajadores sociales, que dan cuenta de la relación entre Trabajo Social y educación escolar; el análisis de aspectos del contexto institucional producido, en relación con el discurso social relevado, tomando elementos históricos, normativos y socio-ocupacionales

---

<sup>1</sup> González, J. A. (1994) *Más (+) Cultura(s). Ensayos sobre realidades plurales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

<sup>2</sup> Para referirnos al colectivo de profesionales, hemos optado por la enunciación del género masculino, en vistas a favorecer la fluidez de la lectura. Esto no va en desmedro de nuestro convencimiento sobre la igualdad de derechos de género.

<sup>3</sup> El artículo 64 de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 establece que “La Provincia de Buenos Aires reconoce un único sistema de educación pública, existiendo en su interior dos modos de gestión de las instituciones educativas que lo componen: educación de gestión estatal y educación de gestión privada.”

<sup>4</sup> De ahora en más utilizaremos recurrentemente la sigla EOE para referirnos a estos equipos.

del sistema educativo escolar de la provincia de Buenos Aires; la interpretación de los discursos de los profesionales entrevistados a la luz de conceptualizaciones y desarrollos teóricos de las ciencias sociales, más específicamente de la Antropología y del Trabajo Social, sobre el tema; el análisis de procesos identitarios del Trabajo Social en las escuelas; la identificación de formas de conocimiento local relacionadas con las visiones relevadas; el análisis de las demandas que se realizan a estos profesionales en estos lugares; la descripción de tareas y el uso de tiempos y espacios; la identificación de características tradicionales y posibles notas novedosas en el ámbito profesional de la escuela, en relación con la trayectoria del Trabajo Social en Argentina.

### **Delimitación del problema de investigación**

Desde nuestra experiencia docente en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, y acorde con un interés particular en el campo educativo asociado a una experiencia previa como maestra en escuelas primarias de la ciudad de La Plata, hemos prestado atención a la relación entre Trabajo Social y educación escolar.

Los intercambios y diálogos con profesionales del Trabajo Social en distintos ámbitos y momentos nos han llevado a enfocar la mirada en la existencia de diferentes sentidos acerca de la relación entre Trabajo Social y educación escolar. Proponemos aquí un análisis de las perspectivas que sobre el tema tienen los trabajadores sociales que intervienen profesionalmente en los Equipos de Orientación Escolar en instituciones escolares primarias públicas de gestión estatal del partido de La Plata, sin perder de vista al analizar las expresiones de los profesionales acerca de la temática, las relaciones necesarias que éstas tienen con las prácticas que se llevan adelante en cada contexto institucional particular.

Los sujetos de la investigación son trabajadores sociales que en el momento de establecerse la relación de interlocución, integraban Equipos de Orientación Escolar en escuelas primarias; estos equipos dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires.

Comprendemos que las representaciones y las prácticas de los agentes sociales dependen de sus posiciones relativas en el campo social considerado, resultando

históricamente, unas y otras, de las disposiciones inconscientes que operan según las lógicas específicas de ese campo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Nos preguntamos, al relevar los puntos de vista de los trabajadores sociales entrevistados: ¿qué relaciones surgen en los discursos entre la intervención profesional del Trabajo Social, el lugar de Orientador Social y lo docente en la institución escolar? ¿cómo se vinculan esos sentidos con la propia inserción laboral en escuelas del partido de La Plata?, ¿qué correlaciones se pueden visualizar entre el contexto institucional, el encuadre normativo escolar de la provincia de Buenos Aires, la inserción específica en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) con los sentidos relevados?, ¿cómo operan las dinámicas adscriptivas referidas a una identidad profesional en las escuelas?, ¿qué demandas prevalecen en relación a las manifestaciones locales de la cuestión social en los contextos escolares?, ¿cuáles son las tareas, los tiempos y los espacios que configuran la cotidianeidad del Trabajo Social en estas instituciones?, ¿qué conocimiento local se pone en juego en la intervención del Trabajo Social?, ¿qué tensiones atraviesan el quehacer profesional en estos espacios?, ¿cómo se presenta, en los discursos relevados, la relación entre lo instituido/dominante y lo instituyente/novedoso?

Estos interrogantes en torno a la *relación entre el Trabajo Social y lo educativo escolar* implican detener la mirada en las manifestaciones de la cuestión social relacionadas con la intervención profesional del Trabajo Social en las escuelas, en la historia del Trabajo Social en el sistema educativo en la provincia de Buenos Aires, en los conocimientos y saberes asociados a la profesión en estos ámbitos institucionales; en el plano analítico suponen retomar desarrollos teóricos que refieren a la relación entre la disciplina y la educación escolar.

La construcción de nuestro problema de investigación se vincula con la precaución de no perder de vista “variaciones significativas como instancias de contradicción o de resistencia frente al proceso de reproducción dominante.”(Rockwell, 2009: 134). Como sostiene esta autora, la consideración de configuraciones o figuraciones sociales en las que las interacciones se constituyen en orientaciones recíprocas, posibilita aprehender las tensiones presentes en las relaciones de interdependencia con *otros* en la cotidianeidad, poniendo de manifiesto la inestabilidad de los equilibrios de poder y la historicidad de los procesos (Elias, 1990) en los campos de la educación de los que las instituciones escolares forman parte.

## ¿Por qué investigar esta cuestión?

Un elemento a considerar en principio es que las escuelas son frecuentes espacios de inserción laboral de los trabajadores sociales, integrantes necesarios, conspicuos, de las instituciones escolares primarias, como personal del sistema educativo, específicamente formando parte de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, desde donde integran, en gran mayoría, los denominados Equipos de Orientación Escolar. Estos profesionales participan, además, en otros equipos de dicha modalidad<sup>5</sup> y también ocupan posiciones de autoridad dentro del sistema educativo (cargos de inspección, de asesoría, etc.)

La relación entre la educación escolar y el Trabajo Social es una temática que hemos identificado, en nuestra práctica docente en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, como una cuestión con múltiples aspectos que invitan al análisis, relacionado esto con una formación en magisterio y con experiencias docentes en escuelas de La Plata durante la década de 1980, donde compartimos la tarea cotidiana con trabajadores sociales que integraban los equipos denominados en ese momento “psico-pedagógico-sociales”.

En nuestra práctica docente desde 1998 en la materia Antropología Social II de la carrera Trabajo Social de la UNLP, la educación como proceso complejo e intencional, la relación entre educación, socialización y escolarización, la diversidad cultural y desigualdad social como dos dimensiones que atraviesan el proceso educativo, la construcción de la relación nosotros - otros en los procesos educativos y la etnografía en el campo educativo, son tópicos temáticos que abordamos desde la perspectiva de una Antropología y otras ciencias sociales orientadas a la formación de trabajadores sociales. Esta perspectiva de la enseñanza nos provee una direccionalidad y focalizaciones temáticas singulares referidas a la articulación entre el Trabajo Social y el campo educativo.

Integrando el equipo docente del seminario de grado “Educación, sistema educativo argentino y Trabajo Social”, hemos notado que los y las estudiantes que lo cursaron han expuesto representaciones en general cargadas de sentidos negativizados, fuertemente estereotipadas, acerca de la institución escolar, docentes, autoridades, dinámicas

---

<sup>5</sup> Equipos Distritales de Inclusión (EDI) y los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID) que comprenden a los Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Centros de Orientación Familiar (COF), Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia (EIPRI).

escolares y sobre la intervención profesional en estos espacios; representaciones que convocaron a la reflexión. En ese contexto, los diálogos, los interrogantes puestos en juego, afirmaron nuestro interés personal en el estudio e indagación de la temática.

La perspectiva etnográfica, dirigida a conocer los puntos de vista de los actores, aporta a la comprensión de lo escolar y de la profesión del Trabajo Social en ese ámbito, a partir de la construcción de un conocimiento correlativo (Rosaldo, 1991), proceso en el cual las perspectivas consideradas no son únicamente las de la investigadora sino que admiten y necesitan los sentidos inscriptos en las miradas de *los otros*. Esta perspectiva conversacional posibilita la comprensión de lo que es común y de lo que se advierte como singularidad, paradójicamente aportando pluralidad, en las representaciones analizadas.

La escuela pública, espacio notable de socialización y de educación altamente formalizada, es un lugar social e históricamente asignado para la práctica del Trabajo Social en Argentina. Durante la segunda década del siglo XX, en 1924, se produce la creación de la carrera de Visitadoras de Higiene Social en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Una de las dos especializaciones de la formación, la Visitadora de Higiene Escolar, se concibe como agente de la escuela pública, papel consolidado en 1929 al crearse el cuerpo de visitadoras de higiene escolar. Resulta necesario considerar, al menos en sus aspectos principales, el recorrido y las condiciones contextuales del desarrollo del Trabajo Social en la escuela desde ese momento fundacional, para comprender la configuración y el desenvolvimiento actual de la profesión en el ámbito de la educación escolar argentina.

Se considera que una profundización en el conocimiento de la práctica profesional del Trabajo Social en las instituciones escolares aporta a la localización de lo que se constituye como propio de la disciplina en estos ámbitos particulares, al discernimiento de tendencias novedosas y de aquellas que corresponden a estrategias conservadoras referidas a lo interventivo profesional en el área educativa; pone elementos para la comprensión de la escuela actual y del hacer y el pensar de los trabajadores sociales que inscriben su práctica en lo escolar, poniendo de manifiesto aspectos de lo cotidiano, elementos referidos a las redes de poder locales y a la trama de sentidos que constituyen lo social, lo público, lo cultural de lo escolar en el partido de La Plata.

## Estrategia metodológica

La indagación realizada, de carácter etnográfico, desarrolló una perspectiva de conocimiento orientada a comprender los *puntos de vista de los actores* (en este caso, de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en escuelas primarias) respecto al tema de interés (las relaciones entre Trabajo Social y educación escolar). Se enfocó en el discurso social, que se desenvuelve en actos y en palabras.

Lo que define a la etnografía es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación en términos de “descripción densa”; esta descripción etnográfica es interpretativa: interpreta el flujo social; rescata “lo dicho” en los discursos, trata de desentrañar las estructuras de significación y de localizar su contexto social y sus alcances (Geertz, 1995).

Los discursos nativos aluden a prácticas y representaciones heterogéneas; en ellos “se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado e intentos de transformarlas, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el por-venir.” (Achilli, 2010: 73). Al hacer etnografía se inscriben esos discursos sociales, se los escribe, se inscriben significaciones; sobre el punto expresa Geertz, que “La vocación de la Antropología interpretativa no es dar respuesta a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros.” (1995: 39). Como expresa sugerentemente el autor, se trata de producir una interpretación que no quede prisionera de los propios horizontes mentales, “como una etnografía de la brujería escrita por una bruja”, ni se mantenga ajena a las tonalidades distintivas de las existencias de los protagonistas, “como una etnografía de la brujería escrita por un geómetra.” (1994: 75).

La tarea interpretativa consiste así, en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de los sujetos, lo dicho del discurso social y en construir un análisis en el cual lo que es genérico de esas estructuras, se destaca y permanece.

Esta perspectiva implica aceptar *otras* lógicas, reconociendo la propia ignorancia acerca de los mundos sociales singulares y la legitimidad de esas diferencias apprehendidas en la interacción. La relación con los otros se desenvuelve a través de la razón pero también por medio de la afectividad, dado que la etnografía es “una búsqueda científica y una compleja experiencia afectiva” (Geertz, 1995).

Los discursos sociales que se relevan son pensados como producidos de una

determinada manera en una determinada relación de investigación; esto permite advertir que lo que dicen los sujetos en el marco de una investigación tiene que ver ineludiblemente con las expectativas que se crean entre los sujetos que participan de la indagación; esta apreciación posibilita no perder de vista que los discursos que se encuentran no son transparentes.

Rockwell (op. cit.) hace hincapié en la consideración de la etnografía como enfoque que se empalma con el método y la teoría, pero no se agota en ellos, al constituirse en una práctica de conocimiento que intenta documentar lo no documentado y escribir textos descriptivos prestándole atención a los significados que portan los propios sujetos de investigación, construyendo conocimiento local. La autora expresa que

“(…) la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas.” (op. cit.:30)

Con esta orientación de conocimiento y metodológica, hemos relevado narraciones, descripciones, modos de interacción, a través de entrevistas formales e informales y observaciones en instituciones escolares, desde fines de 2014 hasta mediados de 2016.

La propuesta ha sido construir vínculos con *interlocutores* integrantes del colectivo que se interroga (Bartolomé, 2003), a través de la creación y/o recreación de relaciones sociales en el transcurso de la investigación, en vistas a la producción de un conocimiento que pone en juego saberes mutuos y que nos orienta a interrogarnos a *nosotros* mismos a través de los *otros*.

Al no participar en las prácticas sociales ni en los universos de sentido del colectivo que hemos estudiado -trabajadores sociales que integran EOE en escuelas primarias de La Plata- la actividad de investigación supuso un ejercicio de *extrañamiento* como “...unidad contradictoria, al mismo tiempo aproximación y distanciamiento. Es como estar delante de un sistema de signos, vivirlo relacionándose con sus significantes, y no comprender del todo su significado.” (Lins Ribeiro, 1999:238).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> El *extrañamiento* se produce en una dinámica objetiva y subjetiva; objetivamente ya que el investigador no comparte los supuestos del cotidiano y subjetivamente al poder ver como sujeto

En el transcurso de la indagación este ejercicio se constituyó en clave, ya que al decir de Duschatzky y Sztulwak (2010) “nuestros códigos de visibilidad” usuales nos impiden percibir “lateralidades, desvíos, signos periféricos”:

“Suele pasar que cada vez que llegamos a un lugar ya hemos anticipado en nuestra cabeza toda la escena que debiera acontecer. Tenemos demasiado claro lo que esperamos de los demás. Portamos un sistema de expectativas que opaca lo que realmente acontece, a partir de un encuadre fijo de suposiciones. Así, no tenemos, casi, ojos u oídos o neuronas disponibles para comprender los diferentes modos de estar de los otros, que son, a su modo, formas singulares y efectivas de participar de lo grupal, de lo colectivo, de lo social.” (1)

Así, nos hemos dirigido a conocer, dialogando y observando, los sentidos atribuidos a la propia intervención profesional por parte de los trabajadores sociales entrevistados, con los cuales se compartieron momentos y situaciones escolares, para analizarlos y comprenderlos a la luz del marco teórico de referencia.

En relación con el procedimiento para la selección de interlocutores, los participantes en la investigación han sido trabajadores sociales que se desempeñaban profesionalmente en escuelas primarias de gestión estatal en el partido de la Plata. Se buscó que la muestra contuviera heterogeneidad respecto a criterios pautados de antemano, los cuales fueron combinándose en el transcurso del trabajo de campo: rango amplio de edades de los trabajadores sociales entrevistados (35 a 54 años); diferentes antigüedades en el sistema educativo (los tiempos de ingreso se extienden desde 1995 hasta 2014); trayectorias profesionales laborales previas y complementarias diferentes; instituciones escolares primarias de referencia inmediata al momento del trabajo de campo y mediata (por experiencias previas) como Orientadores Sociales con dispersión geográfica dentro del partido de La Plata, en el casco urbano y en diez centros comunales: Abasto, Arana, City Bell, Etcheverry, El Peligro, Gonnet, Los Hornos, San Carlos, San Lorenzo, Villa Elisa; diferencias socio-económicas en las comunidades próximas a las escuelas.

Comenzamos estableciendo contactos con trabajadores sociales a través de vínculos en redes personales, en el contexto laboral docente (UNLP) y en la

---

externo lo que “los otros” ven desde la implicación como protagonistas de la acción.



administración pública provincial (Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires) y se continuó con la solicitud de contactos con colegas que también trabajaran en escuelas primarias estatales.

Elaboramos un mapeo de los establecimientos escolares para precisar los emplazamientos, contemplando que estuviesen ubicados en barrios y localidades con disímiles condiciones socio económicas. Así mismo confeccionamos un registro donde se fueron incluyendo, a fines de identificación en relación con los criterios propuestos, los perfiles de los interlocutores.

Respecto a la construcción de la información, llevamos adelante entrevistas etnográficas o no directivas, y observaciones en dos escuelas de referencia. Llamamos “escuela A” a la institución que se encuentra en un barrio suburbano de la ciudad de La Plata, y “escuela B” a la segunda institución, ubicada en una de las localidades del partido.

Las entrevistas etnográficas, también llamadas antropológicas, se conciben como diálogos amplios. Permiten conocer, por medio de la asociación de pensamientos de los interlocutores, los conceptos experienciales o categorías sociales a través de los cuales estos “conciben, viven y llenan de contenido un término o una situación.” (Guber, 2004: 212). En ese marco, las preguntas surgen del contexto inmediato y son elaboradas en el curso de la conversación.

Las entrevistas se realizaron a diez trabajadores sociales que ejercían al momento el rol<sup>7</sup> de Orientadores Sociales en EOE de escuelas primarias del partido de La Plata. En la descripción, hemos reemplazado los nombres reales de los entrevistados por nombres ficticios, como manera de resguardar el anonimato de los profesionales.

Estos interlocutores dieron cuenta de experiencias acumuladas en relación con veinte diferentes escuelas primarias del mismo partido de la provincia de Buenos Aires, incluyendo las instituciones donde desempeñaban dicho cargo al momento de realizarse las entrevistas. En algunos casos se realizaron dos o más entrevistas etnográficas a los trabajadores sociales, además de entrevistas informales propias del transcurso del trabajo de campo del tipo realizado.

Las trayectorias laborales de los entrevistados incluyen diversos ámbitos previos y complementarios en algunos casos, de inserción ocupacional como profesionales de

---

<sup>7</sup>Denominación desde la normativa institucional provincial bonaerense.

Trabajo Social en organismos de políticas públicas provinciales y municipales (Salud, Desarrollo Social, Niñez), en docencia universitaria; también en cargos anteriores como maestras de nivel primario. Siendo de interés en este trabajo el sistema educativo, destacamos que entre ellos hay quienes se han empleado también como trabajadores sociales en escuelas especiales, en jardines de infantes y en escuelas secundarias. Las edades fluctúan entre 35 y 55 años. En relación con los estudios superiores, las acreditaciones corresponden a la UNLP, excepto una minoría de casos en los cuales la formación se llevó a cabo en la organización Cáritas de la iglesia católica, algunos de ellos realizaron complementaciones de Licenciatura en otras instituciones. Los inicios en el sistema educativo como Orientadores Sociales varían desde el año 2004 hasta el 2014.

Las instituciones escolares de referencia tienen una significativa dispersión geográfica en el partido de La Plata: están emplazadas en el casco céntrico urbano, en diferentes barrios de la ciudad y en localidades que conforman dicha jurisdicción, en algunos casos se encuentran en ámbitos rurales.

Para conocer los puntos de vista de los trabajadores sociales acerca de la relación entre la propia profesión y la educación escolar primaria, se orientaron los diálogos hacia las trayectorias de formación y laborales, las concepciones acerca de la educación y de las instituciones escolares, las visiones de *los otros* hacia el Trabajo Social en la escuela, las formas de intervención profesional locales, el trabajo interdisciplinario en los EOE (Equipos de Orientación Escolar), las demandas al Trabajo Social en las escuelas, la incidencia del encuadre institucional normativo en la cotidianeidad de la práctica profesional, las vivencias y experiencias personales, los conocimientos y saberes que se ponen en juego en la tarea cotidiana, las relaciones del EOE con otros actores escolares, las tensiones y conflictos que se manifiestan en el trabajo diario, los aspectos novedosos y los tradicionales de la práctica profesional, las interacciones con directivos, con personal docente y no docente, y con los niños, la singularidad de la intervención profesional en las escuelas primarias respecto a otros niveles del sistema educativo escolar.

De manera complementaria, se fueron realizando observaciones en dos instituciones escolares donde trabajaban profesionales entrevistados; estas observaciones permitieron ampliar la información obtenida en las situaciones de diálogo prediseñado y aprehender ciertas condiciones situacionales y discursos que acontecen en la cotidianeidad de los lugares laborales.

La información proveniente de los intercambios sostenidos en el trabajo de campo

(diálogos en profundidad, situaciones recurrentes y otras inéditas, aspectos consuetudinarios, relatos fragmentarios de los actores, situaciones sumarias, etc.) fue construida considerando que “nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten.” (Geertz, 1995:23). De esta manera, la información se concibe como discursos situados, producto de las experiencias y visiones particulares de quienes enuncian “lo dicho” en determinados momentos y lugares sociales.

En cuanto al procedimiento para el análisis de la información, éste estuvo dirigido a la producción de nuevas relaciones conceptuales. En el proceso investigativo se establecieron conexiones con lo concreto, se precisaron categorías teóricas, se hallaron indicios (Ginzburg, 2008) y se elaboraron relaciones conceptuales que ampliaron, profundizaron y modificaron las primeras ideas que orientaron la indagación. Como sostiene Rockwell, este trabajo analítico

“(…) requiere un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia, de hecho, con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación (¿qué mirar?, ¿qué registrar?) y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica.” (op. cit.:65).

El análisis etnográfico implica la alternancia del trabajo de campo y de la elaboración conceptual, manteniendo la atención permanente en la posibilidad de conexión entre las categorías teóricas y las categorías nativas presentes en los discursos de los actores, o en otras palabras, entre conceptos de experiencia distante y conceptos de experiencia próxima (Geertz, 1994).

Las relaciones analíticas se fueron construyendo a lo largo del proceso investigativo, principalmente en los momentos de relectura del material de campo registrado y durante el trabajo de redacciones progresivas para elaborar una trama en forma de *descripción analítica*.

## **Estructura de la tesis**

La tesis comprende seis capítulos y un apartado final. A lo largo de la exposición se introducen los elementos que configuran dicha descripción analítica, la cual acerca pistas reflexivas y respuestas interpretativas, dejando ver el itinerario de interlocución con

quienes se produjo la indagación.

La estructura del trabajo es producto de ese recorrido compartido, de la reconfiguración de los interrogantes iniciales a medida que se desarrollaba el trabajo de acercamiento a quienes fueron interlocutores y a los espacios institucionales de referencia, y de alejamiento correlativo de las primeras miradas respecto a la temática de estudio; esas miradas fueron desandadas durante la construcción del problema de investigación.

Los núcleos temáticos tal como se exponen en los capítulos han surgido de una reformulación imprescindible, y muestran de manera particular el encuentro, diferido en términos analíticos, entre los intereses y enfoques de los y las profesionales que han compartido su discurso y la perspectiva de quien investiga.

El primer capítulo, “Elementos conceptuales acerca de la relación entre Trabajo Social e instituciones escolares”, está dedicado a exponer desarrollos teóricos sobre cuestiones relacionadas con la temática de la investigación, que hemos identificado como insumos conceptuales para el análisis. Recurrimos a aportes teóricos referidos a lo educativo y el Trabajo Social; la intervención profesional del Trabajo Social en instituciones escolares, con especial desarrollo de conceptualizaciones referidas al lugar de Orientador Social en escuelas de grandes centros urbanos de la provincia de Buenos Aires.

En el segundo capítulo, “De la Visitadora de Higiene Escolar al Orientador Social. La relación entre Trabajo Social y escuelas bonaerenses: elementos históricos, socio-ocupacionales y normativos”, se ponen en juego elementos que enmarcan y contextualizan la presencia del Trabajo Social en la escuela pública bonaerense. En este punto cobran relevancia los lineamientos y orientaciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en referencia especialmente a los Equipos de Orientación Escolar.

En el tercer capítulo, “Sarmiento y Damas Gratis. La escuela primaria y las visiones de trabajadores sociales acerca de la institución”, se abordan discursos sociales sobre las instituciones escolares primarias en el partido de La Plata, ámbito de referencia empírica de esta tesis. La escuela primaria, anudada al Estado Nación desde sus inicios como institución formadora, es mirada y apreciada situadamente por los trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar. Se distinguen motivos, razones, circunstancias en la entrada adulta profesional al ámbito escolar; las visiones e intereses

previos respecto a la escuela se ven reconvertidas, o bien reforzadas en los primeros tiempos *de vuelta* en la escuela primaria y en las visiones actuales de los profesionales sobre la educación escolar.

El cuarto capítulo, “¿Con quiénes sí? ¿Con quiénes no? Pertenencias, referencias y el *nosotros* del Trabajo Social en las escuelas” expone desarrollos relacionados con aspectos del trabajo en el equipo EOE y lo interdisciplinar; se incluyen las visiones de los trabajadores sociales acerca de las docentes y otros actores escolares adultos; y las miradas que acerca del Trabajo Social tienen otros actores según los propios trabajadores sociales. Se han indagado las autopercepciones del lugar profesional; lo percibido como asignado; lo que puede y no puede ser negociado y lo que es concertado. Se enfoca en las relaciones de poder, los lugares de autoridad, las autorizaciones y las desautorizaciones que se manifiestan en los variados espacios de reuniones, en los diálogos y los debates que se dan y los que se omiten, en las modalidades de la comunicación con otros actores adultos.

En el quinto capítulo, “Un lugar bastante movidito”: el Trabajo Social en los EOE de escuelas primarias. Demandas, tareas, tiempos y espacios”, se tratan las visiones de los profesionales acerca de las demandas al EOE y al Trabajo Social en particular, en la institución escolar; el denominado *ausentismo* emerge con especial peso en los discursos relevados y en las observaciones realizadas. Se consideran los puntos de vista acerca de la práctica profesional en la misma sede escolar y en otros lugares, sobre el uso de los espacios y los tiempos institucionales, los plazos, las dilaciones y las urgencias; el salir al barrio, las visitas domiciliarias, el trabajo en articulación con otras instituciones y organizaciones.

El sexto capítulo, “El camino del Trabajo Social en las escuelas. Saberes, tensiones y posibles proporciones instituyentes en estos espacios institucionales”, está dedicado a las formas locales que asume el conocimiento profesional de los trabajadores sociales en las escuelas; a las zonas de tensión en el territorio escolar detectadas en los discursos sociales relevados, ubicadas entre lo pedagógico escolar y lo social en la escuela; entre el “rol” de Orientador Social y lo docente; entre asistencia y promoción de derechos y en las dinámicas de la inclusión educativa. Luego presentamos elementos que pueden aportar novedad en las escuelas, relacionados con la presencia del Trabajo Social en esas instituciones: el pensamiento crítico y la problematización de los problemas; la construcción profesional de *otras* versiones en la escuela; y el énfasis en “el derecho a

aprender en la escuela”.

En el apartado final, “Reflexiones finales. Espesores, rutinas y desafíos”, retomamos tópicos principales de la descripción analítica producto del trabajo de indagación realizado, resaltando elementos que, pensamos, pueden constituir un aporte al conocimiento de la relación entre el Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales y la educación escolar primaria en el partido de la Plata, provincia de Buenos Aires, haciendo hincapié en que este recorrido ha puesto de manifiesto los puntos de vista de los propios actores, trabajadores sociales, en diálogo con una intención investigativa de índole etnográfico.

## CAPÍTULO 1

### **Elementos conceptuales acerca de la relación entre Trabajo Social e instituciones escolares**

Al explorar desarrollos teóricos relacionados con la cuestión en estudio para elaborar el estado del arte, hemos enfocado en la intervención profesional del Trabajo Social, en lo educativo y el Trabajo Social, para luego adentrarnos en conceptualizaciones acerca de la temática de interés particular. Si bien las teorizaciones se exponen a lo largo de la descripción analítica, como sustento de la interpretación de la información construida, presentamos aquí algunas categorizaciones principales.

Entendemos la configuración disciplinar del Trabajo Social como referida a la construcción compartida por la comunidad científica de un entramado conceptual y metodológico riguroso, precisado en relación con campos temáticos cada vez más amplios. Esta trayectoria se desenvuelve en relación próxima con la comprensión de la cuestión social y sus múltiples aristas (Rozas Pagaza, 2001) y con la problematización y redefinición de los problemas sociales, convertidos en objeto de conocimiento a la vez que objeto de la práctica profesional (Grassi, 1994).

La matriz interventiva ha sido y es estructurante de esta conformación disciplinar. La mirada profesional comprensiva acerca de quiénes son *los otros* con y para quienes se interviene, supone conocer las variadas tramas de significación, los diferentes sentidos propios moldeados históricamente, visibles a priori o no, presentes en cada contexto de intervención.

Las particularidades que asumen localmente los procesos globales en sociedades como las latinoamericanas en la actual fase monopólica transnacional capitalista, son factores que, con las mediaciones necesarias, enmarcan y configuran cada intervención profesional, entendiendo a ésta como “la puesta en ‘acto’ de un trabajo o acciones, a partir de una demanda social (solicitud de intervención), en el marco de una especificidad profesional.” (Cazzaniga, 1997:1). En la demanda se objetivan las representaciones sociales acerca de la profesión en relación con lo que se demanda, a la vez que se ponen de manifiesto las condiciones de vida del sujeto que demanda, cómo éste la percibe y significa. Entendida de esta manera, la demanda exige al profesional “un esfuerzo de

construcción teórica, una comprensión que problematice lo naturalizado” (Cazzaniga, op. cit.: 4).

La intervención profesional en relación con la cuestión social implica “...el desentrañamiento de las manifestaciones de dicha cuestión social y la reconstrucción analítica de esas manifestaciones en la particularidad que adquiere la relación contradictoria entre los sujetos y sus necesidades.”(Rozas Pagaza, 2001: 225). Esta autora sostiene que la explicación de la reproducción de las prácticas cotidianas con relación a la resolución de sus necesidades, debe contemplar las miradas y significados que los propios sujetos dan a esa relación, y complementariamente debe incluir la mirada de las instituciones con respecto a los sujetos y sus problemáticas (Ídem).

En el mismo sentido, Cazzaniga (2007) identifica dos frentes de la intervención profesional

“(...) por una parte, el que proviene de los sectores que viven directamente la vulnerabilidad de sus condiciones de vida, y por otro, el institucional/social (...), la intervención profesional no debe ser vista sólo en relación con los ‘problemas particulares’ a los que intenta dar respuesta, sino que la profesión interviene en el campo de los discursos institucionales y sociales acerca de las manifestaciones de la cuestión social.” (1).

Nuestras sociedades nacionales, en tanto Estados poscoloniales, fueron conformadas como “comunidades imaginadas”<sup>8</sup> donde conviven, a pesar de políticas homogeneizantes e invisibilizadoras, distintas y desiguales visiones y tradiciones. En otros términos, conviven en ellas adscripciones identitarias colectivas constituidas de manera dinámica y relacional, permeando miradas, valoraciones, afectividades y otorgando una cierta originalidad a los discursos y prácticas concretas que desarrollan *los otros*: jóvenes, pobres, desocupados, homosexuales, ancianos, mujeres, migrantes, grupos étnicos, etc., dentro del marco mayor de la sociedad nacional.

Las diversidades que atraviesan y cruzan las desigualdades señalan la importancia de intervenciones profesionales que operan sorteando el peligro de los reduccionismos.

---

<sup>8</sup> Anderson define a la nación como: “una comunidad imaginada... [que], a pesar de la desigualdad y la explotación reales que puedan prevalecer [en ella]...siempre se concibe como una [relación de] camaradería profunda y horizontal” (en Devalle,1989: 19)



Tal como Matus expresa, “Con una interpretación encapsulada, se genera una intervención débil o estrictamente funcional, en la cual queda imposibilitado el trabajo de concepto.” (1999: 18)

La comprensión de los discursos particulares que emergen en la intervención como relatos situados, no totales, no meramente individuales, posibilita aprehender las tensiones inherentes al movimiento de lo social en el que, sostiene Gruner,

“...la cultura es políticamente ininteligible a menos de pensarla como inscrita en (objeto de, atravesada por) un campo de fuerzas en pugna, un campo de poder en el cual lo que se dirime es, en última instancia, el sentido de la constitución de identidades colectivas. (...) Esas identidades -producidas por el conjunto de “representaciones” de sí mismos con el que los sujetos interpretan su práctica social- cristalizan, a veces por largos períodos históricos, en lo que suele llamarse “imaginarios”, o -en términos más políticos- ideologías.” (1995: 3)

Las diversas perspectivas en juego en los discursos de los sujetos con los que se interviene moldean las prácticas y se hacen presentes en la interlocución con el profesional. Como manifiesta este autor, “Las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por los relatos (grandes o pequeños [...]) que una cultura incorpora a los diferentes niveles de su “sentido común” (Ibíd.: 2).

Así, los “problemas sociales” son pensados y valorados por los sujetos de la intervención de maneras particulares y variadas desde el sentido común del que participan como miembros situados de un colectivo.<sup>9</sup>

Al respecto, se vuelve necesaria una mirada desde la complejidad de lo social para desarrollar interpretaciones que no simplifican lo real, sino que permiten reemplazar la ininteligibilidad de lo social por una inteligibilidad comprensiva<sup>10</sup>, problematizando las demandas que se presentan en los distintos ámbitos de intervención, en un ejercicio fértil

---

<sup>9</sup> Geertz utiliza en referencia al sentido común los atributos de: naturalidad, practicidad, transparencia, asistematicidad y accesibilidad. Sostiene “su tono no sólo es anti-experto sino casi anti-intelectual: en el terreno del sentido común rechazamos cualquier pretensión explícita de poderes especiales.” (1994: 114)

<sup>10</sup> “La explicación científica no consiste, como tendemos a imaginar, en la reducción de lo complejo a lo simple. Antes bien consiste, (...) en sustituir por una complejidad más inteligible una complejidad que lo es menos. (...) La inteligibilidad y, por lo tanto, la fuerza explicativa reposa en la posibilidad de sustituir por lo abarcado pero comprensible, lo abarcado pero incomprensible. (...)” Geertz (1995: 43)

de desnaturalización de “lo aparente”.

En la relación de intervención, la tarea de interpretación del profesional implica la aprehensión y comprensión de los relatos de los otros, ya que “(...) si no se da lugar a tipos variados de reconstrucción interna, se cae en un absolutismo aun cuando éste se encuentre fundado en la promesa de la voluntad general.” (Matus, op. cit.: 101,102)

Al contemplar los múltiples discursos como productos históricos y situados es posible trasponer la lógica del orden dado para “contemplar mecanismos en la producción del orden. (...). Esto mismo niega la posibilidad de entregar la forma completa de verdad a alguno de los participantes. Los discursos del otro, aún del marginado, no pueden ser concebidos como una verdad total.” (Ídem)

En la relación de intervención, el develamiento de las estrategias de los sujetos afectados (Matus, op. cit.) se ampara en un diálogo con *los otros* que se desenvuelve provisto de un necesario *extrañamiento* acerca de las propias visiones, en un ejercicio que implica complementariamente acercamiento interpretativo a las concepciones, miradas, de los otros sujetos. (Lins Ribeiro, 1999).

Las representaciones sociales<sup>11</sup> presentes en los discursos de los sujetos singulares, son portadoras de condiciones de posibilidad (y de imposibilidad). En esas representaciones ya hay implícitas ciertas respuestas históricas que se han dado socialmente a esos otros, respuestas heredadas, transmitidas, inscriptas en matrices de conocimiento largamente configuradas.

Expresa Matus que “(...) el discurso configura- entre otros aspectos y a modo de sustrato multicausal- los márgenes, las posibilidades de surgimiento o restricción de las nociones de lo real, las potencialidades y los límites de las prácticas discursivas y el modo de nombrar al otro.” (op. cit.: 86).

Como trabajo interpretativo que intenta descubrir, escribir e inscribir los sentidos presentes en los discursos sociales,<sup>12</sup> la intervención interpretativa opera desentrañando esas tramas de sentido diversas, plurales, alternativas, que pueden estar en disputa en las arenas de lo social. El “conflicto de interpretaciones” es un “componente constitutivo

---

<sup>11</sup> “Considerar las dimensiones simbólicas de la acción social - arte, religión, ideología, ciencia, ley, moral, sentido común- no es apartarse de los problemas existenciales de la vida para ir a parar a algún ámbito empírico de formas desprovistas de emoción, por el contrario, es sumergirse en medio de tales problemas.” Geertz (1994: 40)

<sup>12</sup> Sostiene Geertz (1995) “...nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten.” (23)

del combate ideológico desarrollado alrededor de lo que Gramsci denomina el ‘sentido común’ de una formación social. Es (...) una lucha por el sentido.” (Ricoeur citado en Gruner, 1995: 3)

Configurada como encuentro dialogal fundamentado teóricamente, antes que como prescripción normativa, la intervención profesional trasciende la linealidad unívoca direccionada a transmitir, explícita o implícitamente, determinados valores de un “deber ser” fuertemente instituido. En este sentido, “desde la intervención en lo social se trata de buscar una forma discursiva diferente, ahora signada por el sujeto, construida en su vinculación con los otros y no a partir de atribuciones elaboradas previamente.” (Carballeda, 2002: 33).

### **Lo educativo y el Trabajo Social**

Los orígenes de la intervención en lo social se conectan con la Ilustración “en especial con la orientación pedagógica de ésta” (Carballeda, op. cit.: 24); expresa el autor: “en sus inicios y en parte también en la actualidad, las prácticas que intervienen en lo social poseen una impronta pedagógica, por cuanto procuran que ese ‘otro’ aprehenda la modernidad.” (Ibíd.: 31). Esta apreciación invita a la consideración reflexiva de eventuales emergencias, solapamientos, reforzamientos o borrarismos de esa huella en el Trabajo Social, y a la pregunta acerca de los modos en que se piensa lo educativo en relación con la profesión.

Los desarrollos conceptuales que identifican en los procesos de intervención del Trabajo Social un inherente carácter educativo, conciben una dimensión o función propiamente educativa, o socioeducativa, de la profesión. Esta dimensión educativa es relacionada con la orientación de la población acerca de las formas de uso de los servicios que se le ofrecen a través de las políticas sociales y sobre la forma de demandar aquello que no se le concede; esta dimensión se postula en complementación con otras dos dimensiones, asistencial y organizacional. Desde esta perspectiva, el trabajador social ineludiblemente vincula en la intervención las tres dimensiones mencionadas al ejecutar políticas sociales, que siempre se conciben como educativas. (Palma, 1991 citado en Argumedo, 2001).

En la vertiente teórica del Trabajo Social brasileño, esta dimensión educativa o socioeducativa se presenta asociada a los servicios sociales, base material de la

intervención profesional. Iamamoto, al referirse a la unificación de la demanda al Trabajo Social en diferentes programas habla de “las funciones de cuño ‘educativo’, ‘moralizador’ y ‘disciplinador’ que, mediante un soporte administrativo-burocrático, desempeña sobre las clases trabajadoras (...)” (1997:145).

Yazbek (citada en Argumedo, op. cit.) expresa que la interferencia del trabajador social en las relaciones sociales cotidianas de su clientela se da especialmente por el ejercicio de la dimensión socio-educativa de la profesión; afirma que esta interferencia puede asumir un carácter de encuadramiento disciplinador que se dirija a adaptar al cliente a parámetros institucionales y en la vida social, o puede orientarse a promover proyectos y luchas de los sectores subalternos.

Por su parte, Martinelli (s/d), al analizar la identidad profesional y el lugar de los agentes institucionales, apela a lo educativo como carácter de una nueva práctica profesional, que exige ser reconocida como práctica teórica, práctica política y práctica educativa; expresa que esa práctica profesional “es verdaderamente una práctica educativa” que se despoja de la visión asimétrica de los sujetos con los cuales trabaja (op. cit.: 6).

En Argentina, Oliva (2007) distingue y analiza tres funciones interactuantes de la profesión: asistencia, gestión y educación; esta última relacionada con la transmisión de información y conocimiento, la superación del conocimiento cotidiano, el intercambio de experiencias, la reorganización de prácticas y conductas. Expresa la autora que esta función puede tender a una educación de control y reproducción, adaptando a las personas al orden establecido, o hacia la lucha reivindicativa al hacer conocer derechos de los usuarios y dando participación a la población en los procesos de cambio social.

En la misma línea teórica que desarrolla Argumedo (op. cit.) consideramos que no es posible afirmar que el Trabajo Social tenga una dimensión educativa *per se*, debido al carácter específico que tiene la acción educativa como tal. Desde esta perspectiva, el carácter educativo se presenta en la práctica profesional en caso de existir una *intencionalidad pedagógica*. En este sentido, la acción educativa es un recurso que el trabajador social puede utilizar en el contexto de su práctica profesional, debe ser interpretada como tal por los otros; como toda acción, es deliberada y existe un grado de dominio sobre ella (Ricoeur, en Argumedo, op. cit.):

“La acción educativa es una práctica específica a la que el trabajador social podrá

recurrir o no en su intervención, dependiendo tanto de la elección fundante sobre el sentido en el que ejercerá su profesión, como de las situaciones concretas en las que le toca intervenir. En esta perspectiva, más que una 'esfera' o una 'dimensión', la acción educativa es un recurso metodológico de la profesión, que como cualquier otro componente de esa metodología de intervención, envuelve opciones teóricas y políticas -aunque las políticas están también contenidas en las teóricas- y orientaciones operacionales relativas a procedimientos e instrumentos." (17)

La educación, como acción humana específica que implica la intención de alguien (educador) de que alguien (educando) aprenda algo, se desarrolla como situación comunicativa. Rockwell (en Franzé, 2007) la define como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos.

La educación supone la complementación de prácticas de enseñanza y prácticas de aprendizaje. Es claro que puede haber aprendizaje sin enseñanza; pero es condición de la educación que exista la intencionalidad de enseñanza, esta intencionalidad implica necesariamente una directividad. En esta línea, lo que los sujetos aprenden en la interacción con los trabajadores sociales no es necesariamente producto de acciones educativas.

En la intervención profesional, la situación de comunicación establecida con los otros asume un carácter educativo "si el profesional se propone orientar esos aprendizajes en una dirección determinada. En este caso la situación de comunicación va a adquirir ciertas características especiales, porque se habrá puesto en juego una intención del profesional/educador en el sentido que las otras personas que participan puedan realizar ciertos y determinados aprendizajes, una propuesta de enseñar." (Argumedo, op. cit.).

La noción de enseñanza, más allá de las diferentes perspectivas que asume su estudio especializado, "siempre designa algún tipo de tarea intencional de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes." (Feldman, 2010:11). Esta noción refiere a procesos que resultan en que al final otros saben (o al menos se desea que sepan) lo que en el inicio conocen unos, y conlleva necesariamente una asimetría ya que los sujetos participantes están en lugares diferentes respecto a lo que está en juego, el conocimiento. Esta asimetría se constituye

en una condición de posibilidad de la situación de enseñanza, porque no habría necesidad de enseñar “si todos saben lo mismo de algo” (Feldman, op.cit.:16).

Según cómo se concibe este tipo de acción intencional, tienen lugar distintas modalidades de enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1998)<sup>13</sup>. Comprendida como una práctica ética, la enseñanza implica la disposición a la reflexión y la posibilidad de correrse del lugar de la rutina y a atender situaciones de la experiencia que pudieran pasar inadvertidas si el foco se encontrara en aspectos técnicos-instrumentales. (Edelstein, 2011).

Como oficio, la enseñanza se aprende construyendo saberes en procesos lentos y complejos y se desarrolla en contextos singulares, cambiantes e inciertos donde se producen heterogéneas y múltiples actividades en tiempo real (Litwin, 2008).

Es clave destacar que la intencionalidad educativa no define por sí misma el sentido, ni el contenido, de los aprendizajes promovidos; no define el carácter conservador o transformador de una intervención profesional configurada como educativa.

En una intervención con carácter pedagógico normativo se disponen enseñanzas y aprendizajes de valores y normas prescriptos, de lo que es correcto, no hay lugar a interrogaciones, a dudas, se tiende a fortalecer lo instituido institucional.

Lo educativo instituyente emerge en una acción con intencionalidad enseñante que superando imposiciones naturalizadas en el quehacer, y en tensión con mandatos prescriptivos consolidados históricamente, desliza las prácticas profesionales hacia modalidades dialógicas, atentas y productoras de aprendizajes interrogadores.

Las intencionalidades institucionales, plasmadas en normativas y documentos variados, emergen y se trasponen en las funciones y tareas asignadas a los actores que integran las instituciones; la autonomía siempre relativa de los profesionales está condicionada también y de manera clave por los contextos sociales, económicos y políticos específicos, ineludibles para la comprensión de las condiciones en que se desarrolla la intervención profesional.

---

<sup>13</sup> Las maneras de concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje han sido clasificadas como: *causales* (la enseñanza produce los aprendizajes); *mediacionales* (la relación entre enseñanza y aprendizaje no propone una relación unívoca e indisociable entre ambos procesos; la enseñanza es necesaria para que se produzcan aprendizajes, pero no suficiente. Los aprendizajes son resultado de lo que los sujetos hacen con lo que les proporciona la enseñanza, que se constituye en el factor mediador); y *facilitadoras* o *de retirada* (el que enseña se limita a crear un ambiente propicio para los aprendizajes auténticos resultantes del desenvolvimiento del que aprende). (Feldman, 2010).

Al pensar de manera contextualizada la práctica profesional, la institucionalidad escolar y su finalidad pedagógica abre interrogantes peculiares acerca de la relación entre el quehacer de los trabajadores sociales como integrantes de los EOE, la enseñanza y la docencia. Esta cuestión significativa conlleva diversos aspectos para el análisis, que abordamos más adelante al tratar las tensiones entre lo asignado, lo negociado, lo resistido, del lugar profesional de los trabajadores sociales en las escuelas como Orientadores Sociales.

A continuación exponemos contenidos referidos a teorizaciones sobre la intervención profesional del Trabajo Social en las escuelas, dispuestos en dos tramos; el primero está referido a producciones de diferentes orígenes, extranjeras y nacionales, sobre la temática. El segundo remite a investigaciones realizadas en la provincia de Buenos Aires, cuyos referentes empíricos son escuelas primarias en contextos urbanos.

### **La intervención profesional del Trabajo Social en instituciones escolares**

El relevamiento realizado de fuentes bibliográficas sobre el Trabajo Social en instituciones escolares, en contextos y localizaciones heterogéneos indica la existencia de producciones teóricas geográficamente dispersas, pero sin una marcada articulación conceptual entre sí.

Señalamos acá trabajos relevados, de distintas envergadura y alcance y de diversas perspectivas teóricas e ideológicas, del ámbito europeo, especialmente España, y del latinoamericano, con énfasis en Argentina. Si bien esta presentación no es exhaustiva, consideramos que proporciona una muestra representativa del panorama de la indagación y la reflexión acerca del Trabajo Social en instituciones educativas de diferentes tipos, niveles y jurisdicciones.

En las producciones españolas consultadas<sup>14</sup> se han identificado una serie de

---

<sup>14</sup> Se han considerado: Altimiras M., García, T., Hernández, P. López, A. López, A. (2012) Guía de Intervención de Trabajo Social Sanitario. Intervención del/la trabajador/a social de APS en el Medio Escolar. Valencia: Agencia Valenciana de Salud.; Barranco, C. y López Gorrín, M.D. (2009). "El sentido del Trabajo Social en Educación: reflexiones sobre la experiencia profesional en los EOEPS." Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de Trabajo Social, Zaragoza; Castañaga, J. (2004) "Trabajo Social, familia y escuela." *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 17. 255-271; Espinoza, A., Mateo, H. y De Felipe, J. (1990) "El Trabajo Social en Educación." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. (20), 68-75; Hernández, M. González, A., Cívicos, A. (2006) "Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo." *Acciones e investigaciones sociales* (1); Paya Ibars, M. (1964) "El Trabajo Social en una escuela puesta al día." *Revista de Educación* (160), 53-59; Paya Ibars, M. (1963) "El trabajo social y las nuevas orientaciones de la

aspectos, pudiendo encontrarse convergencias y divergencias con las producciones latinoamericanas.

- En las publicaciones de la década de 1960, con sesgo marcadamente conservador y prescriptivo, se da cuenta de un enfoque prevalente en la época en términos de adaptación-desadaptación social y del papel del servicio social en las escuelas asociado fuertemente a lo correctivo y prescriptivo.
- Se señala el papel prioritario del Trabajo Social actual en la *intervención preventiva y asistencial* en temas como ausentismo y fracaso educativo, la integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, atención ante la violencia, estimulación de la mejora pedagógica.
- Respecto a la intervención del Trabajo Social en instituciones escolares orientadas a la promoción de la salud se subraya la *delimitación de los espacios de acción: escuela, hogar y comunidad*; la coordinación de actividades entre distintas instituciones con criterios comunes evitando la duplicidad de acciones; la localización de población de riesgo; la optimización de los recursos existentes y la gestión para la creación de otros necesarios.
- Se hace hincapié en que en las instituciones educativas donde se inserta el Trabajo Social suele producirse un *desdibujamiento de la disciplina*, entendida ésta de manera restringida, como mera gestora de recursos y derivaciones, y se propone recuperar la centralidad de la relación de ayuda como eje de la intervención.
- Se expone que *el Trabajo Social realiza, o puede realizar tareas educativas*, a través de la transmisión de conocimientos, utilizando procedimientos conversacionales, en el intercambio diario con los miembros de la comunidad educativa.
- Si bien se expresa que hay *confusión en cuanto a las funciones del trabajador*

---

asistencia social." *Revista de Educación*. (157) 84-87; Puyol, B., Hernández, M. (2009) "Trabajo Social en educación." *Revista Curriculum* (22), 97-117; Roselló Nadal, E. (1998) "Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el contexto educativo." *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, (6), 233-258; Sanz Melcón, M. E. (2007) "El trabajador social en el ámbito educativo. Experiencia de intervención con menores en desventaja social desde la inclusión." *Trabajo Social Hoy*, Primer semestre 2007- Trabajo Social y Educación, 105-117.



*social como miembro de los equipos interdisciplinarios* en los centros escolares, en diferentes artículos se distinguen algunas funciones, en relación con el propio equipo, otras relacionadas con profesores, padres y alumnos, otras destinadas a la comunidad y a las familias.

- Se alude a la carencia de una definición normativa precisa en España respecto a la inserción profesional del Trabajo Social, se observa como consecuencia que la figura del trabajador social en el campo educativo tiene *poco reconocimiento*.
- En instituciones educativas secundarias en contextos de desventaja social, desde una *perspectiva de inclusión* se consideran ejes prioritarios: la gestión de la convivencia y el abordaje del ausentismo, destacándose en lo escrito líneas de intervención relacionadas con la participación en planes de acción tutorial y de orientación académica y profesional, coordinación con equipos de profesores, contacto con las familias, atención personalizada de alumnos y alumnas; la combinación con otros servicios externos.
- Se identifican *fortalezas* (tendencia al trabajo sistematizado y cooperativo entre profesionales, elaboración y aplicación de protocolos de intervención, elaboración y aplicación de otros instrumentos de trabajo, elaboración de documentos técnicos por zonas que dan soporte al quehacer profesional, prácticas profesionales diversas y plurales, participación de las trabajadoras sociales en instancias organizativas colegiadas) y *debilidades* (insuficientes investigaciones, trabajo grupal centrado en la familia a petición de los centros escolares con un irrelevante trabajo con el alumnado, inexistencia del enfoque integrado interdisciplinariamente).

En la producción teórica latinoamericana, se encontró una muy importante cantidad de bibliografía sobre Trabajo social y educación; no obstante estos trabajos no están abocados especialmente a la relación entre la disciplina y las instituciones escolares de los sistemas educativos. Para una presentación de elementos conceptuales posibles de conjugar panorámicamente, nos detendremos en tres textos representativos de trabajadores sociales que se ocupan de la cuestión, provenientes de diferentes países y contextos socio-históricos.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Nos referimos a Kruse, H. (1986) *Servicio social y educación*. Bs. As: Humanitas; Méndez Vega,

En la región del Río de La Plata, el uruguayo Kruse (1986) destaca para la época, problemas educativos como la repetición de grados, la sobre edad, el ausentismo escolar y el abandono precoz de la educación escolar. En relación con estos, identifica tres dimensiones del desempeño del servicio social escolar: hacia el alumno, hacia la comunidad y hacia la propia escuela. Respecto al educando, destaca las acciones orientadas a eliminar las dificultades que interfieren en los aprendizajes, como prácticas de promoción social del niño y la familia. En relación con el medio social, expresa “el servicio social es el eje central del diálogo entre la escuela y la comunidad. Y cuando hablamos de diálogo, nos referimos a una conversación en la cual hay dos agonistas que hablan y también escuchan.” (1986: 24).

Las propuestas del autor respecto al Servicio Social se orientan

1. al conocimiento “de la comunidad y su cultura”; en este sentido, propone al asistente social como “estudioso de la cultura de la comunidad”, enfatizando la importancia de la tarea fuera de la escuela.
2. a descubrir y atacar las limitantes socioeconómicas que afectan los procesos de aprendizaje, por medio de la tarea promocional en vinculación con las familias.
3. a facilitar el diálogo entre el equipo docente y las familias y entre el equipo docente y los referentes comunitarios.
4. a apoyar a las instituciones estudiantiles (en referencia a escuelas secundarias).

Narváez y Namicela (2010), trabajadoras sociales ecuatorianas, hacen notar que en el ámbito educativo, el Trabajo Social

“(…) tiene su razón de ser en la necesidad de abordar la realidad en la que se interviene desde una perspectiva globalizadora, que tenga en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema

---

N. (2003) “Trabajo Social y educación primaria. Mediación hacia una cultura de paz.” *Educación*, Vol. 27, (2), 67-77; Narváez, E. y Namicela, S. (2010) “Trabajo social en el ámbito de la Educación.” Universidad Nacional de Loja, Carrera de Trabajo Social, Módulo VI, Ecuador. Recuperado el 20/6/15 de <https://www.yumpu.com/es/document/view/27635120/trabajo-social-en-el-ambito-de-la-educacion-universidad-nacional->

escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones.” (21).

En este sentido destacan la importancia de la interdisciplina y la asunción del rol de investigador del trabajador social. Otros roles afirmados por las autoras son los de educador social y popular, asesor, proveedor de recursos, informador, organizador y planificador.

En relación con los alumnos, resaltan la línea interventiva referida a la orientación de sus intereses y aspiraciones, los cuales suelen ser atentados por “la violencia simbólica presente en la interacción método-contenido, maestro-alumno; evaluación-acreditación e interacción con los grupos de estudio.” (53)

Las autoras enumeran las prácticas profesionales habituales<sup>16</sup>, y plantean que el Trabajo Social en el ámbito educativo cuenta con dos modelos de acción principales: modelo de investigación-acción y modelo de intervención por programas.

En Costa Rica, Méndez Vega (2003) pone en relación al Trabajo Social en las escuelas con la enseñanza en derechos humanos, partiendo de la idea que la educación primaria es propicia para este fin. Expresa: “...el trabajo social en la educación primaria apoya o debe apoyar las diferentes iniciativas para impulsar mejores condiciones de vida, sobre todo en aquellos niños, niñas y sus familias integrantes de sectores vulnerables y pobres de la sociedad.” (72)

La autora sostiene que para la práctica profesional se constituyen como conocimientos teóricos sustanciales la Teoría de la educación, los derechos humanos y la cultura de paz, la administración educativa, y en el campo metodológico, los diferentes métodos participativos.

---

<sup>16</sup> Listan las siguientes actividades:

- Investigación de la problemática social en el ámbito familiar y escolar.
- Programación dirección y coordinación de programas y proyectos educativos, culturales y sociales dirigidos a maestros, padres de familia y alumnos.
- Elaboración del diagnóstico socio-económico de los alumnos.
- Orientación al estudiante en aspectos psicológicos y sociales.
- Desarrollo de estrategias para la obtención de beneficios como becas y atención médica.
- Elaboración de diagnósticos sociales.
- Seguimiento de casos sociales para determinar el tipo de ayuda requerida.
- Elaboración de informes sociales reservados.
- Tratamiento de problemas a nivel estudiantil y familiar de tipo afectivo.
- Intervención en problemas de disciplina y rendimiento escolar.
- Transferencia de casos a instituciones ejecutoras de políticas sociales para establecer estrategias de solución.
- Participación en la resolución de conflictos estudiantiles.

Para las acciones de los equipos escolares donde se insertan los trabajadores sociales, define dos momentos: uno orientado a la consolidación como equipos interdisciplinarios; el segundo de “acercamientos a la realidad y a la población involucrada en la vida cotidiana del centro educativo”. (75). Este último consta de tres fases: Acercamiento inicial a la comunidad escolar; Tematización; y Análisis y programación para la acción.

A continuación se reúnen desarrollos conceptuales de autores argentinos<sup>17</sup> que dan cuenta de múltiples aristas y heterogéneas perspectivas teóricas. Se han dispuesto para la presentación de estos contenidos, algunos vértices o condensaciones analíticas que están presentes, de manera recurrente o no, en los textos considerados. Se verá luego cómo estos tópicos se hacen presentes en los discursos de los entrevistados para esta investigación.

→ *Identidad del Trabajo Social*

La construcción de la identidad del Trabajo Social en las escuelas, sostienen Argumedo y Asprella (2008), se desarrolla en el juego entre la mirada de las cuestiones sociales y el análisis de los espacios y las interacciones de los propios profesionales con las probables imposiciones de las instituciones; los autores sostienen que en la inserción profesional implica un desafío y un choque el reencuentro con la escuela, un encuentro complejo, la vuelta al lugar en el que se fue niño, ahora como profesional adulto.

→ *Trabajo en equipo- interdisciplina*

El trabajador social en la escuela puede, junto con el resto de los miembros del Equipo de Orientación Escolar, conformar un nosotros dentro de la institución en la que se encuentran trabajando. (Avellaneda, 2012). Este trabajo en equipo con profesionales de otras áreas es un primer desafío que se plantea al trabajador social en la escuela, sostienen Argumedo y Asprella (op. cit.).

En ocasiones, se da una división de tareas al interior de los equipos interdisciplinarios en la que aparece el imaginario de control social asociado al Trabajo Social. (Lofiego, 2011)

---

<sup>17</sup> Las producciones que se toman en este punto son: Argumedo y Asprella (2008), Avellaneda (2012), Bonavita (2013), Cruz (2007), Etchegoyen y López (2007), Imbert (2014), Lofiego (2011), Rotondi (2008), Roza (2011) y Salvador (2010).

→ *Condiciones laborales- recursos*

La intervención del trabajo social en instituciones educativas es considerada (Salvador, 2010) como un tipo de especialización del trabajo colectivo dentro de la división social del trabajo del capitalismo; por lo tanto es necesario para la comprensión del Trabajo Social en las escuelas, considerar las condiciones laborales en cada caso.

→ *Lo otro- concepciones acerca de los otros*

Argumedo y Asprella (op. cit.) hacen hincapié en el conocimiento que los trabajadores sociales deben procurarse de las instituciones educativas, en la perspectiva de conocer “lo otro” para poder intervenir.

Salvador (op. cit.), por su parte, sostiene que es de relevancia la concepción que sobre el otro: como usuario, como beneficiario, como cliente, como sujeto de derechos, tenga el profesional en su práctica institucional escolar.

→ *Roles-funciones*

Roza (2011) manifiesta que es importante conocer qué se espera del Trabajo Social, cuál es su función, qué y quién la define.

Se expresa que el rol de intermediarios entre la escuela y la comunidad posibilita “reencastar” a la escuela en la comunidad, vinculando la institución con los recursos del afuera y ubicándola en un entramado de relaciones con otros actores sociales (Lofiego, op. cit.).

Bonavita (2013) se refiere a la demarcación normativa en términos de *rol* que se realiza a través de Comunicaciones y Disposiciones de la Modalidad.

→ *Circulación de poder*

Al respecto, Roza (op. cit.) alude a un velamiento de aspectos relacionados con los flujos de poder, en una estructura institucional que mantiene una fuerte estructuración jerárquica, con rastros de autoritarismo.

→ *Problemáticas- problemas*

Rotondi (2008) hace énfasis en problemáticas que se expresan, conviven y configuran los escenarios escolares analizados en su investigación (en Córdoba): las condiciones estructurales y la capacidad de respuesta de la escuela pública a las

problemáticas sociales que atraviesan el escenario institucional; la deserción, fracaso y/o repitencia escolar, los problemas de violencia y/o convivencia escolar.

La mirada crítica de problemáticas como “fracaso escolar, ausentismo, repitencia, maternidad adolescente, adicciones, violencia escolar, trabajo infantil, violencia familiar, abuso sexual infantil, incesto, prostitución, trata de personas con fines de explotación laboral y/o sexual” confirma la incidencia negativa de estas situaciones en la permanencia de los alumnos en las escuelas (Imbert, 2014:39).

→ *Demandas - sobredemandas*

Al Trabajo Social en las escuelas se le demanda fundamentalmente, manifiesta Avellaneda (op. cit.), el abordaje de cuestiones vinculadas con lo pedagógico, con aquellos problemas que dificultan el aprendizaje; no obstante, agrega, se evidencia una diversificación de demandas y demandantes.

Según Argumedo y Asprella (op. cit.) la escuela imaginada por sus fundadores ha sido invadida por demandas relacionadas con los sectores subalternos.

En similar sentido, para Rotondi (op. cit.), uno de los problemas identificados respecto a la institución escolar es la “*sobredemanda*” social presente, expresada claramente por los actores institucionales.

→ *La tarea*

Bonavita (op. cit.) afirma que la tarea cotidiana suele quedar reducida a intervenciones individuales con niños y niñas que son derivados al equipo por presentar problemas de aprendizaje, y/o de “conducta”.

A menudo, expresa Avellaneda (op. cit.), la intervención del trabajador social se considera necesaria sólo en situaciones características: indocumentación, abandono escolar, inasistencias recurrentes, violencia familiar, problemáticas de salud, vivienda o alimentación, la no concurrencia de los adultos a cargo de alumnos y alumnas a la escuela, situaciones en las que intervienen juzgados o defensorías de niños.

Se afirma que el trabajador social establece las vinculaciones entre la escuela y la comunidad. Además de su habitual desplazamiento por el barrio, la escuela y el distrito, suele ser convocado a las sedes administrativas centrales y participa en redes, en espacios interinstitucionales. (Roza, op. cit.).

→ *Finalidad pedagógica de la escuela y asistencia*

La exigencia a la escuela, institución educativa por excelencia, para que desempeñe múltiples funciones resulta en estrategias institucionales diversas, y de distinto impacto (Rotondi, op. cit.). La falta de proyectos, de recursos especializados, expresa esta autora, obstaculiza las intervenciones, generando malestar y lleva en ocasiones “a un descentramiento de la misión de la escuela y un alejamiento del conocimiento.”(s/p)

Salvador (op. cit.) coincide en la visualización de la escuela forzada a hacerse cargo de problemáticas que “afectan ciertamente a la institución educativa” (134).

Para Avellaneda (op. cit.) la intervención profesional en la institución escolar se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social (la vulnerabilidad, el empobrecimiento, la fragmentación, la desocupación, la precarización del trabajo y la marginación) que estructuran el campo problemático del Trabajo Social en las escuelas.

→ *Lo público, lo político*

Avellaneda enfatiza la importancia de comprender el significado de lo público, “no como espacio estatal, sino como un espacio de interés colectivo” (op. cit.:203).

Cruz (2007) remarca el carácter político de las prácticas educativas, y la importancia de no perder de vista esta condición en los procesos de intervención profesional.

→ *Tensión entre los imaginarios locales y las normativas*

Las demandas cotidianas de los distintos actores en la escuela, como productos de imágenes prefijadas acerca de qué hace un ‘asistente social en la escuela’ suelen estar en tensión con las Disposiciones y Comunicaciones de la modalidad (Bonavita, op. cit.).

→ *Lo intercultural*

Roza afirma: “Si la propuesta educativa necesita considerar las culturas de origen, las condiciones concretas de vida, los valores y experiencias de los alumnos para poder adquirir significado, se requiere de un profesional que pueda tender puentes conceptuales que enriquezcan el diseño curricular intercultural en el espacio microsociedad de la escuela.” (op. cit.:7)

## **El Trabajo Social en instituciones escolares primarias urbanas de la provincia de Buenos Aires**

Se ha detectado que el caudal analítico sobre la relación entre Trabajo Social y educación escolar urbana en la provincia de Buenos Aires no tiene un vasto desarrollo, si se considera la significativa dimensión histórica del Trabajo Social en las instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires y la gran recurrencia de su presencia en este ámbito laboral. Al respecto, expresa Himm (2013)

“(…) a pesar de ser el ámbito de la educación formal una gran fuente laboral para los Trabajadores Sociales y otras profesiones, la producción escrita sobre la especificidad de trabajo social y los equipos de orientación escolar, es sumamente escasa. Existen materiales de circulación interna en algunos distritos, en los cuales hay relatos de experiencias, presentaciones en Paneles, Congresos y/o Seminarios, pero conforman una mínima producción de escaso alcance territorial.” (7)

En función de criterios de proximidad metodológica y de cercanía territorial, tomamos especialmente las investigaciones que incluyen construcción y análisis de datos, y cuyos referentes empíricos están situados en grandes medios urbanos de la provincia de Buenos Aires, teniendo en cuenta la cercanía contextual con nuestra unidad de estudio<sup>18</sup>.

Nos basamos aquí en el trabajo de Corrosa, López y Monticelli (2006), referido a escuelas públicas en contextos de pobreza, con trabajo de campo en el conurbano bonaerense, en el municipio de La Matanza; en la investigación realizada por Acosta, Buongiorno y Fernández Rovito (2008) con referencia empírica en el municipio de Gral. San Martín, para la licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires; y en la investigación de Himm (op. cit.) que cuenta con datos de los distritos de La Plata, Florencio Varela, Berazategui y La Matanza para la elaboración de la tesis de Maestría en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

En el inicio mencionamos lo singular del quehacer del Trabajo Social en el nivel primario de la escuela, punto considerado en la delimitación teórica y metodológica de

---

<sup>18</sup> Unidad de estudio como el ámbito físico donde se realiza la investigación de campo. (Guber, 2004).



nuestra investigación. Himm destaca

“...la especificidad que adquiere el quehacer en este nivel de la enseñanza, constituyendo una manera propia de abordar las problemáticas dado no solo por la edad de los alumnos, sino por la identidad que asume la conformación de los equipos de trabajo. No es igual el armado de éstos con las maestras, quienes concurren a diario a la institución y pasan muchas horas semanales con los alumnos, que con profesores del nivel secundario que comparten menos horas por semana con cada grupo de estudiantes, por solo brindar un ejemplo. Si bien las misiones y funciones de los EOE y particularmente de los OS responden a la misma normativa, en los territorios escolares del nivel primario adquieren una identidad propia, al igual que en los otros niveles.” (op. cit.: 95)

La caracterización del contexto histórico y normativo institucional está presente de manera saliente en las producciones consideradas; este punto es desarrollado en el capítulo 2, retomando los aspectos de mayor interés para este trabajo.

Se ubican los contenidos en los siguientes núcleos temáticos, que hemos construido conjugando en ejes los desarrollos analíticos de las investigaciones consideradas. Estos ejes, como se verá, tienen puntos de encuentro con los tópicos anteriores, no obstante, nos interesa destacar particularidades en las teorizaciones, referidas a nuestro contexto de estudio.

- a. *Lugar asignado (rol) del Trabajo Social en los equipos escolares.*
- b. *Aspectos de la identidad del Trabajo Social en las escuelas.*
- c. *Condiciones laborales de los trabajadores sociales en las instituciones escolares.*
- d. *Distancia respecto a la producción y debates teóricos de la profesión.*
- e. *Visiones del Trabajo Social en escuelas en el imaginario colectivo profesional.*
- f. *Fundamentos teóricos de la intervención profesional y relación con otras disciplinas.*
- g. *Problemáticas y demandas relacionadas con el Trabajo Social en las escuelas.*
- h. *Modalidades y características del trabajo de esta profesión en las escuelas.*

- i. *Lo asistencial y lo pedagógico.*
- j. *Perspectivas y posibilidades de la intervención del Trabajo Social en escuelas.*

- a. *Lugar asignado (rol) del Trabajo Social en los equipos escolares.*

Es conceptualizado como *rol*<sup>19</sup> asignado en Corrosa y otros (op. cit.), donde se sostiene que el mismo

“...es recreado y reformulado por las prácticas de los trabajadores sociales en las escuelas, constituyéndose así un estilo y particular forma de intervención en la cual se observan aspectos que hacen a la identidad profesional vinculados a la particularidad del área de trabajo: la escuela, el “segundo hogar”, vislumbrado más como una prolongación de la cotidianeidad doméstica que como un ámbito de trabajo y construcción de conocimientos. (98)

En esa construcción de la representación del lugar asignado al Trabajo Social escolar han participado no sólo los directivos de las escuelas y las maestras, sino también los otros integrantes de los EOE (Himm, op. cit.). Al respecto, expresa esta autora

“El resto del EOE, en algunas ocasiones, también ha operado como afianzador de este estereotipo sobre el desempeño esperado, dejando unidireccionalmente a los sociales ligados al quehacer hacia fuera de la escuela y hacia los denominados casos sociales, perdiendo la posibilidad de hacerlos partícipes en la interpretación de los procesos de identificación institucional desde la mirada social.” (81)

El rol del trabajador social escolar en el imaginario social se encuentra referido al lugar que se otorga a la necesidad, y en relación, a la mirada puesta en *personas carentes* o en *sujetos de derecho* (Barg, en Corrosa y otros, op. cit.).

En dicha investigación (Corrosa y otros, op. cit.) se asocian los términos

---

<sup>19</sup> Esta enunciación se corresponde con la asignación discursiva que se realiza desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La Disposición 76 del año 2008 se expresa en sucesivos artículos acerca de *los roles* de cada integrante del EOE. El Art. 9 comienza con el enunciado: “Corresponde al rol del Orientador Social (OS)...”

mencionados por las profesionales entrevistadas, “ambulancia”, “che pibe” y bombero” al referirse al lugar del Trabajo Social en escuelas, con la impronta que en 1955 tomó el área de Psicología y Asistencia social en el sistema educativo provincial, que incluyó cambios en las denominaciones y funciones asignadas a los integrantes de los equipos<sup>20</sup>; el fracaso escolar se habría convertido en ese momento histórico en el punto focal de la tarea del trabajador social.

El *rol* asumido por los trabajadores sociales en las escuelas, más allá de las concepciones teóricas que los mismos esgriman, puede concebirse desde el análisis como productor o reproductor (pudiendo coexistir ambas orientaciones en un mismo profesional); el carácter reproductor se piensa ligado al control social, lo disciplinador, confirmando situaciones de exclusión e injusticia social; lo productor se asocia a la búsqueda conjunta de mayor justicia social en el marco de una escuela como ámbito de construcción de derechos, a un papel activo en la articulación en redes y en la generación de proyectos comunitarios (Corrosa y otros, op. cit.)

Se distingue entre un lugar histórico cristalizado, asociado fundamentalmente al control de ausentismo, de otro actual que se va construyendo en relación con la noción de inclusión educativa.

“El ‘rol instituido históricamente estuvo relacionado con el control social de las familias de aquellos alumnos y alumnas que presentaban algún desajuste o problemática, entre las cuales se destacaban la deserción escolar y el ausentismo. La intervención requería “saber” cómo, dónde y de qué manera viven las familias de los estudiantes que presentan algún problema manifiesto en el ámbito escolar. Hubo una necesidad de carácter interventivo sobre las familias, con el propósito de brindar herramientas para la organización familiar, para el aseo, para el cuidado de la ropa, para la asistencia a clases, el cuidado de los niños y la protección de la salud, entre otros. Todo esto con la finalidad de lograr la inserción social de estas familias.” (Himm, op. cit.: 80).

El mandato del control de ausentismo, sostiene esta autora, es aún muy fuerte en las escuelas, operando de manera tácita: “No se encuentra escrito en las memorias como tal y existe poco material al respecto, pero circula con fuerza en las instituciones” y

---

<sup>20</sup> Se desarrolla en el capítulo 2.

“directamente relacionado con las representaciones que se tienen desde las escuelas acerca de las funciones de los Orientadores Sociales.” (op. cit.:84).

*b. Aspectos de la identidad del Trabajo Social en las escuelas.*

En estrecha relación con el ítem anterior, se encuentra la cuestión de la identidad profesional en el ámbito escolar. Al respecto, Himm (op. cit.) postula la existencia de una identidad social atribuida, en consonancia con el mandato institucional de control de ausentismo, y de una identidad construida “desde las prácticas y afianzada por la normativa” que supone un corrimiento de la intervención profesional orientada ya hacia la promoción de derechos y la inclusión educativa.

Los elementos que se destacan en Corrosa y otros (op. cit.) respecto a la identidad del Trabajo Social escolar son aquellos que, manifiestan los autores, se mantuvieron en el tiempo configurando la práctica profesional, y que fueron tomados por la Dirección de Psicología al momento de construir el perfil del asistente social escolar:

- *el quehacer profesional acompañado por una intencionalidad de cambio* (el cambio desde la perspectiva de ayudar al otro para que se adapte al medio o para que se modifiquen las estructuras opresivas de la sociedad capitalista);
- *el trabajador social como implementador más que diseñador de políticas sociales*;
- *oscilación entre la omnipotencia y la impotencia*. La contradicción entre la perspectiva de promoción de derechos y los mecanismos burocráticos institucionales que instan al control resulta en un malestar, “malestar identitario”, marca de origen profesional (Bajoit y Franssen, en Corrosa y otros, op. cit.: 103);
- *uso de instrumentos de trabajo propios de la profesión*. La visita domiciliaria, que vincula la escuela con la calle, otorga cercanía con el barrio y se aplica al vincular a los distintos actores de la comunidad, función reconocida de la profesión.

Himm, por su parte, otorgando especial atención a esta actividad fuera de la escuela, expone

“(…) la presentación en el domicilio se visualizaba desde la escuela, como la herramienta “mágica”, a través de la cual se revertiría la situación de ausentismo y/o deserción de los alumnos. Este anhelo no siempre se hacía realidad, ya que los alumnos asistían unos días y luego volvían a retomar su rutina de inasistencias,

dado que no se generaban los cambios necesarios para retener a los estudiantes en la escuela. Por tanto, en ocasiones se concluía negativamente acerca de las intervenciones de los Orientadores Sociales.” (op. cit.: 83).

En Corrosa y otros (op. cit.), las profesionales entrevistadas aluden al trabajador social como mediador entre los procesos pedagógicos y los procesos sociales y “(...) la posibilidad de ser nexo con la comunidad/barrio y/o las familias. De este modo el profesional permite a la institución escolar conocer la realidad social que se vive en su entorno inmediato, como también que el barrio conozca lo que la escuela ofrece.” (149)

En relación con el carácter educativo de las instituciones escolares, en la investigación de Himm se afirma que “A diferencia de la identidad que asumen los Trabajadores Sociales en otros ámbitos de desempeño laboral, quienes se desempeñan en educación asumen un posicionamiento como educadores. También son considerados docentes desde la Dirección de Cultura y Educación (op. cit.: 78). La autora destaca este aspecto y, en relación, otorga importancia a que sistema educativo de la provincia pida título docente o, en su defecto, la acreditación de capacitación pedagógica para acceder a la titularidad de los cargos. Concluye que “El posicionamiento de carácter educativo y la fuerte ligazón con la tarea pedagógica son marcas de gran importancia para quienes se desempeñan hacia el interior de las escuelas.” (Ídem).

### *c. Condiciones laborales de los trabajadores sociales en las instituciones escolares.*

El carácter de asalariados de los trabajadores sociales en las instituciones educativas es remarcado en Acosta y otras (op. cit.); destacan que la relación contractual con el Estado se desdibuja ante la imagen social, compartida por algunos profesionales, de alguien desprendido de objetos materiales, altruista, dedicado a ayudar, con vocación de servicio.

La institucionalidad de este ámbito laboral condiciona la tarea a través de la provisión de ciertos recursos, establece prioridades, incide en la definición de los aspectos que confirman lo cotidiano del trabajo en la institución, etc. La institución no es un condicionante más, sino que organiza el proceso de trabajo en el que el Trabajo Social se mueve (Iamamoto, en Acosta y otras, op. cit.).

En el mismo trabajo se presta atención al modo de acceso a los cargos en las

escuelas públicas; éstos son obtenidos, al igual que los cargos docentes, a través de una asignación por puntaje y por presencia en actos públicos en las sedes destinadas a tal fin por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia en cada distrito. Los cargos pueden tener las formas de titular, interino o provisional, y suplente, siendo los cargos suplentes los que implican una incertidumbre fuerte respecto a la duración. Esta “inseguridad”, según las autoras volvería muy difícil pensarse en el proceso de conformación de equipo y de planificación de las tareas.

*d. Distancia respecto a la producción y debates teóricos de la profesión.*

Se estima que esta característica no es privativa del Trabajo Social escolar, sino que está anclada en la particularidad de la disciplina referida a la tradición empirista que caracteriza a una gran parte del colectivo profesional (García Salord, en Corrosa y otros, op. cit.). Este empirismo asume en este ámbito una singularidad acorde con lo institucional escolar; los autores remiten especialmente, por un lado, a la representación de “segundo hogar”, a su fuerte reproductivismo, verticalidad y rigidez y, por otro lado, a la hegemonía del discurso de la psicología, consolidado por la formación en la carrera de Asistente social escolar dictada en los institutos docentes de la provincia de Buenos Aires, con un perfil delineado en parte por “el tipo de profesional que requería la Dirección de Psicología.”

Acosta y otras (op. cit.) sostienen que en las entrevistas realizadas se vislumbra que “los profesionales entrevistados no fundamentan sus intervenciones desde un posicionamiento teórico sino desde las condiciones reales que tienen para desarrollarlas, las tareas que se les adjudican, los recursos con los que cuenta, lo que se solicita desde los docentes, etc.” (54)

Apelamos aquí a Cruz (op. cit.)<sup>21</sup>; esta autora expresa que en los trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar hay

“(…) un distanciamiento significativo de la producción y discusión teórica del campo disciplinar, así como de la participación en jornadas, encuentros y demás espacios de formación generados por el colectivo profesional; si bien este fenómeno no sería propio del Trabajo Social que tiene lugar en el ámbito educativo, adquiere aquí

---

<sup>21</sup> Si bien referimos este trabajo previamente a un contexto más amplio, las reflexiones específicas vertidas sobre esta cuestión resultan ajustadas a nuestra unidad de estudio.

ciertas particularidades que permitirían establecer un paralelo con la situación del colectivo docente y con la concepción sustentada desde el poder hegemónico, que ubica a la escuela como una institución ligada sólo a la esfera de la reproducción social.” (11)

No obstante, se han identificado (Corrosa y otros, op. cit.) ciertos momentos históricos donde lo conceptual, disciplinar e interdisciplinar, tomó un peso diferencial como sustento de las prácticas profesionales, durante los años previos al golpe de Estado de 1976. Significativamente, durante los años de dictadura militar se detectó una circulación soterrada de, por ejemplo, ciertos desarrollos provenientes de la psicología (Pichon Rivière) y la pedagogía (Freire, Ferreiro) que se manifestaban en el trabajo cotidiano, en las relaciones diarias, a pesar de las directivas que indicaban el retorno al caso problema y a lo individual.

*e. Visiones del Trabajo Social en escuelas en el imaginario colectivo profesional.*

Este punto es abordado en Corrosa y otros (op. cit.) al interrogarse por el rol asignado a los trabajadores sociales por la Dirección de la modalidad y en relación con un distanciamiento entre la práctica profesional y la teoría. Expresan que

“(…) si bien es uno de los ámbitos más descalificados por los profesionales, la escuela como última frontera de lo público otorga al TS la posibilidad de desplegar su rol y comprometerse con los principios de la profesión más allá de los obstáculos y dificultades que todo ámbito de trabajo presenta.” (104).

*f. Fundamentos teóricos y políticos de la intervención profesional y relación con otras disciplinas.*

El Trabajo Social en las escuelas guarda la marcación fuerte de la historia de la profesión en el país respecto a la medicina higienista y su perspectiva positivista. La formación de las visitadoras de higiene escolar en la Facultad de Medicina y en la Escuela de Samaritanas de la Cruz Roja da cuenta de esta impronta peculiar (Oliva, 2007).

Las perspectivas acerca de lo social y la consecuente relación entre lo social y lo pedagógico son centrales en el análisis de Corrosa y otros (op. cit.). Los autores distinguen tres perspectivas:

- *lo social como obstáculo, como problema* respecto al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se estima que “si bien desde lo teórico hay una concepción más amplia, en la práctica los trabajadores sociales quedan atrapados en modelos de tipo asistencialista.” (2006:109). En relación con esto, se asocia la tarea del trabajador social como remoción de obstáculos: atención al “chico problema”, el mantenimiento de la disciplina y la vigilancia.
- *lo social como inherente a la persona*, todo lo que el hombre es y hace. Este enfoque integral (2006:116) abriría un abanico de posibilidades más amplio para la actividad del EOE.
- *lo social como entorno sociocultural* (barrio, comunidad, etc.); se sostiene que este enfoque puede minimizar el aporte potencial de la escuela al sujeto al poner gran parte del peso formativo en lo extraescolar.

La subsidiariedad del Trabajo Social es remarcada (Acosta y otras, op. cit.) al analizar los vínculos del trabajador social en el sistema educativo; en este sentido las autoras remiten a la concepción del Trabajo Social inmerso en la división técnica del trabajo intelectual y manual en el capitalismo, concebida la profesión en relación con una intervención que utiliza como herramientas analíticas “conocimientos socialmente acumulados y producidos por otras ciencias” (Iamamoto en Acosta y otras, op. cit.), resultando en una instrumentalización de su condición disciplinar.

Se especifica que, “alejado de las grandes discusiones teóricas que se dieron en la profesión, parecería que el Servicio Social escolar desempeñó un rol más pasivo” (Corrosa y otros, op. cit.) respecto a la psicología y la predominancia de los aportes conceptuales que esta disciplina ha realizado a la pedagogía.

El análisis de la intervención en Trabajo Social se vincula, sostienen Acosta y otras (op. cit.) con los fundamentos teórico-políticos, definidos como “cuerpos teóricos y prácticos, que condensan en sí mismos proyectos societales, lo cual hace referencia a las dimensiones ideológicas, políticas y teleológicas frente a esos mismos procesos sociales” (Parra, en *ibíd.*: 30). Estos fundamentos se condensan en la citada investigación en: positivismo, funcionalismo, histórico-crítico (o crítico dialéctico) y comprensivismo.

Las autoras aluden al fundamento positivista cuando los discursos de los profesionales entrevistados se asocian con un tipo de intervención profesional que resulta “tutelar, normatizadora y moralizadora de los comportamientos y las conducta de los



individuos” (Acosta y otras, op. cit.:32). La escuela, así, como institución normalizadora, requiere de un Orientador Social que intervenga en los casos “que impiden a los sujetos desempeñarse como alumnos en función de parámetros que se consideran ‘normales’.” (Ídem).

En torno al fundamento funcionalista, la práctica profesional se restringe a la administración de recursos disponibles respecto a la demanda surgida, teniendo como fin el logro de equilibrio personal, grupal, institucional, del sistema social. La operatividad técnica y la eficiencia resultante son valoradas en relación con las funciones utilitarias de la intervención. En este marco, la intervención del Orientador Social se dirige a resolver problemas pensados como desajustes y/o desviaciones que perturban el funcionamiento de la institución escolar.

El fundamento histórico- crítico remite a un tipo de intervención signada por la centralidad del trabajo, la perspectiva de totalidad y el carácter histórico y contradictorio del ser social. Desde esta concepción, el Orientador Social refiere su práctica al contexto macrosocial al momento de pensar una “problemática que se presenta como educacional” y cuestiona las tendencias a analizar los problemas desde lo individual.

Lo singular de las acciones y los sentidos asociados a ellas son el meollo en la perspectiva comprensivista, la cual supone también la contextualización de las problemáticas. Expresa Carballada (en Acosta y otras, op. cit.:39) que la intervención “también implica una elucidación de los datos complejos de una situación o acontecimiento en tanto aproximación desde un marco comprensivo explicativo de esa situación.” El Orientador Social re-construye desde este marco, la demanda en el encuentro con el sujeto de la intervención.

En la investigación considerada, las autoras concluyen que respecto a la demanda, los profesionales entrevistados se conducen de acuerdo al fundamento comprensivista.

Respecto a las categorías problema, intervención profesional y sujeto, identifican dos grandes grupos. Uno minoritario ligado a los fundamentos positivista y funcionalista: el niño es visto como disfuncional para el funcionamiento de la escuela, la familia es responsable de su situación, los problemas se individualizan y se realizan con énfasis ciertas tareas de control como la planilla de ausentismo. El segundo grupo muestra una adherencia al fundamento histórico-crítico con reservas: el niño es un sujeto condicionado por el medio y las familias se ven inmersas en un contexto socioeconómico amplio, que las excede. Los problemas se abordan intentando desnaturalizar las situaciones, no

desde el sentido común y se acompaña a las familias orientándolas respecto a los recursos disponibles.

*g. Problemáticas y demandas relacionadas con el Trabajo Social en las escuelas.*

Los problemas mencionados con mayor frecuencia por los trabajadores sociales entrevistados en la investigación de Corrosa y otros (op. cit.) son la situación familiar y su conflictiva, problemas de alimentación y vestido, ausentismo, maltrato, violencia; con una preponderancia de ausentismo y deserción en la visión de quienes tienen menos de 5 años de antigüedad en el sistema educativo y de conflictos familiares, maltrato y violencia en quienes tienen mayor antigüedad.

En la identificación de las causas de las demandas al equipo y al Trabajo Social, en base a las respuestas de las entrevistadas (Corrosa y otros, op.cit.), se distinguen causas familiares, causas del ámbito institucional y del trabajo del equipo, y factores estructurales. Desde esa perspectiva, las demandas desde la institución y las familias son clasificadas en dos tipos: generales y específicas.

El lugar del EOE como de “mago sin magia” (Palazzoli y otros, en Corrosa y otros, op. cit.:124), remite a la gran variedad y amplitud de respuestas que se le solicitan. Los profesionales son vistos como proveedores a priori de bienes e información para la resolución de todo tipo de demandas genéricas y puntuales, que se les presentan de manera concatenada, simultánea o superpuesta.

Problemas de conducta, conflictos familiares y grupales, ausentismo, tramitación de donaciones, lecciones paseo, violencia familiar, etc. son posibles ítems. Las específicas son agrupadas en tres clases: problemas que presentan los alumnos y sus padres; urgencias institucionales y requerimientos de control.

En la investigación de Acosta y otras (op. cit.), los aspectos relacionados con las demandas al EOE identificados como más frecuentes por los entrevistados son la inclusión, la permanencia, la terminalidad, los problemas de aprendizaje, las dificultades de convivencia, los problemas de conducta problemáticas de salud, articulación con escuela especiales, fracaso escolar, repitencia, sobre edad, docentes que buscan orientación acerca del manejo de algunos niños y niñas. Las autoras rescatan de los relatos un conjunto de demandas específicas al Orientador Social: recuperación de matrícula, control de ausentismo y deserción, garantizar permanencia, entrega de recursos materiales, atención a situaciones familiares y cuestiones vinculares, atención de

violencia familiar y abandono de niños, asesoramiento sobre comunicación grupal y convivencia en el aula (relacionado con violencia entre compañeros). Algunas de ellas son caracterizadas como “históricas”, el ejemplo principal es el control de ausentismo. En relación expresa Himm,

“Uno de los campos de intervención en las instituciones educativas, relacionado con la asignación del nombre ‘caso social’, fue y es el ausentismo de los alumnos. Los Trabajadores Sociales que allí se desempeñan, quedaron ligados a la asistencia casi exclusiva de la problemática. Se solicitaba que realizaran el ‘control de ausentismo’, el cual consistía básicamente en leer el cuaderno de ‘derivación’ de las maestras al EOE, en el que quedaban registrados algunos datos del alumno, su grado de cursada, su domicilio y los días que inasistió. Lo que se solicitaba concretamente era la realización de la visita domiciliaria, ante las reiteradas inasistencias de un/a alumno/a.” (op. cit.: 82)

La autora se detiene en un eje que la DPCyPS distingue en relación con los EOE: la creación de vínculos que humanizan la enseñanza. Al respecto manifiesta que es necesario tomar en la intervención la posibilidad del padecimiento subjetivo del niño o niña que vuelve a la escuela luego de días de no asistir, ya que suele observarse preocupación en ellos por la situación familiar “que los llevó a inasistir”, “son habitualmente niños presentes físicamente pero ausentes mentalmente”. (op. cit.:92). Se pregunta por de la incertidumbre y las dudas de esos niños y esas niñas.

“Cuando un alumno mantiene su presencia con discontinuidad durante un año o varios años, todo el tiempo escolar está expuesto a esta incertidumbre. Si se sitúa el plano en torno al aprendizaje, la incertidumbre crece. ¿Qué sucede al regreso con relación a la tarea escolar? ¿Qué aprendizajes lograron sus compañeros y él o ella no? ¿Cómo se recupera ese tiempo perdido? La mayoría de las veces se resuelve repitiendo de año, generando estudiantes con sobreedad, es decir niños y niñas 1, 2 o más años mayores que su grupo de referencia.” (op. cit.: 91).

#### *h. Modalidades y características del trabajo de esta profesión en las escuelas.*

Al distinguir enfoques en los modos de la intervención del Trabajo Social e

integración al Proyecto Educativo Institucional, son considerados el contexto social e institucional, la formación del trabajador social (especialmente la mirada acerca de lo social), la interdisciplinariedad y la centralidad de “la existencia o no de un PEI y la relación o diálogo que se entabla entre lo social y lo pedagógico en la institución.” (Corrosa y otros, op. cit.:139).

Se configuran dos modalidades abarcativas: un primer *enfoque individual familiar*; que supone la respuesta a demandas puntuales, la preeminencia de la atención de la urgencia, respondiendo a un modelo de tipo asistencialista, sin un encuadre institucional claro.

Un segundo tipo que incluye a su vez *la perspectiva institucional y la perspectiva comunitaria*. Aquí el encuadre es aportado por el PEI, con variantes respecto a los modelos de intervención: intervenciones centradas en lo individual familiar, en lo comunitario y en lo grupal institucional.

En relación con la idea de *lo social* que prima y direcciona de la intervención, es significativo el carácter performativo que los investigadores otorgan al proyecto institucional: “Cuando no hay proyecto compartido lo social es solamente problema y el TS o el EOE son quienes deben resolverlo.”(op. cit.:140)<sup>22</sup>

Munin (en Corrosa y otros, op. cit.) propone tipos de modalidades de intervención de los EOE: *grupo asesor; atención reducida y actividad directa masiva*. El primer tipo se refiere a un equipo integrado a la institución escolar, que participa activamente en todos los momentos del PEI. El segundo implica el establecimiento de acuerdos con ciertos miembros de la institución y actividades que deviene de esos acuerdos. El tercer tipo se refiere a los equipos cuya actividad principal es la resolución de urgencias sin planteos sostenidos teórica y metodológicamente en relación con la tarea. Se concluye que en ese contexto, la intervención queda acotada a una serie de actividades mecanizadas en relación con las cuales las instancias de planificación, investigación diagnóstica, evaluación y sistematización están muy desdibujadas.

Las dimensiones objetiva y subjetiva de la intervención profesional<sup>23</sup> son colocadas

---

<sup>22</sup> Al respecto es posible encontrar una impresión analítica acerca de cierta construcción de sentidos institucionales que trascienden y modifican las significaciones previas y particulares de los actores, en este caso de las trabajadoras sociales entrevistadas en la investigación citada, y que se funda en el desenvolvimiento de un lugar institucional construido con múltiples elementos: históricos, normativos, identitarios, escolares, personales conjugados con las relaciones de poder.

<sup>23</sup> Oliva, A. (2007) propone estas categorías para el análisis del Trabajo Social en Argentina,

en Acosta y otras (op. cit.) para caracterizar el Trabajo Social escolar; se contemplan en la *dimensión objetiva* los aspectos históricos de la escuela pública y del Trabajo Social; la historia del Trabajo Social escolar; las relaciones de la profesión con otras disciplinas; las condiciones laborales; las jerarquías escolares; el carácter subsidiario que tiene “lo social” respecto a “lo educativo” en este ámbito; las condiciones sociales y materiales de la población con la que se trabaja; los recursos, clasificados en asequibles e inasequibles<sup>24</sup> (Oliva, en Acosta y otras, op. cit.); e incluyen prestaciones, recursos de funcionamiento, escritos, visuales, tiempo, vínculos y profesionales.

En relación con la *dimensión subjetiva* - el modo como el profesional construye su intervención, le atribuye significado, le confiere finalidades y una dirección social- las autoras destacan que en las entrevistas realizadas surgieron ideas tales como

“... brindar aportes teóricos para la revisión de las prácticas pedagógicas, movilizar a las familias a fin que reconozcan un problema como tal, fortalecerlas, acercar “lo social” a la escuela, crear un vínculo entre la escuela y la familia, orientar, dar pautas, cambiar lo microsociedad, mostrar otras posibilidades, hacer entender, recuperar, prevenir.” (op. cit.:47)

Sostienen que en estas ideas subyace una visión vinculada a la tarea de guiar, mostrar el camino a seguir, apelando a dos categorías analíticas (Iamamoto, 1997) para la interpretación de estos aspectos, el *fatalismo* y la *visión heroica, mesiánica*. En lo dicho por las entrevistadas, localizan expresiones que “van desde el fatalismo determinista a un mesianismo ingenuo. (...) un mismo profesional, en un mismo relato manifiesta expresiones que pueden ser vinculadas con ambas posturas.” (Acosta y otras, op. cit.: 48)

El primero alude a la impresión del profesional acerca de la sociedad capitalista como natural y monolítica, donde el Trabajo Social se encuentra “atrapado en un poder monolítico”, resultando una práctica burocratizada, rutinizada, y en la cual se refuerza el “aspecto paternalista y tutelar de la profesión.” (Ídem)

La *visión heroica, mesiánica*, que asume formas voluntaristas e ingenuas en la profesión en relación con sus posibilidades transformativas, reduce la práctica profesional a “un mero compromiso individual”, sostenido por intenciones y propósitos personales que

---

tomando a Yazbek.

<sup>24</sup> “Son asequibles aquellos que están disponibles o se pueden conseguir para la intervención. Son inasequibles aquellos que, existiendo, no pueden ser utilizados en ésta.” (Acosta, op.cit.: 44).

serían suficientes para modificar lo social.

El fatalismo se vincula, según las investigadoras, con las expresiones sobre la falta de recursos, las problemáticas macrosociales y la dificultad para movilizar y concientizar. El mesianismo, con la importancia otorgada a la institución escuela respecto a las familias y el deseo de modificar la institución, las relaciones entre sus integrantes y las concepciones acerca del niño, la familia, las prácticas pedagógicas.

Se postula otro aspecto en la dimensión subjetiva, relacionado con la percepción de la “ausencia de un soporte en tanto profesionales de ‘lo social’ en el ámbito educativo, que se liga a un sentimiento de aislamiento. Concomitantemente, algunas de las entrevistadas declaran el “valor positivo para la intervención profesional del trabajo genuino en red, del establecimiento de acuerdos y criterios comunes en el abordaje de los problemas.” De los relatos deducen las investigadoras que los profesionales “encuentran seguridad alineándose a los límites establecidos por el área de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria.” (Ibíd.: 49)

Las leyes de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 y la ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de la provincia de Buenos Aires N° 13.298 (ambas del año 2005), estima Himm (op. cit.), favorecieron las modificaciones en la labor del Trabajo Social escolar desde un lugar de control de ausentismo a otro de promoción de inclusión educativa.

La investigación de Himm (op. cit.) pone el acento en la obligatoriedad de la escolaridad y la noción de inclusión educativa como ejes para analizar la intervención profesional del Trabajo Social en instituciones escolares, contemplando las normativas nacionales y provinciales que dan, a lo largo del tiempo y en relación con contextos sociales particulares, el marco legal específico y que cambiaron el centro de atención desde la obligatoriedad escolar hacia la inclusión educativa como normativa y como derecho.

#### *i. Lo asistencial y lo pedagógico*

Se concibe como una falsa contradicción (Corrosa y otros, op. cit.); en este sentido se plantea como necesario “ver cuánto de asistencial tiene lo pedagógico -en cuanto a distribución de conocimientos- y de qué manera lo asistencial puede ser pedagógico cuando esta acción se realiza como construcción colectiva de derechos sociales y ciudadanos.” (157)

La investigación de Acosta y otras (op. cit.) retoma la distinción de funciones *asistencial, educativa y de gestión* del Trabajo Social (Oliva 2006, en: ídem), interactuantes y simultáneas. La *función asistencial* está presente en los relatos de los entrevistados en la entrega de recursos. Expresan que ésta es una más de las tareas que realizan, “no más importante que otras como las visitas domiciliarias, los talleres y las entrevistas.

La *función de gestión* se relaciona con la administración de los distintos recursos, articulando tareas y prestaciones entre instituciones; en las entrevistas se narra la realización de diagnósticos áulicos, los cuales suelen utilizarse para planificar talleres, o realizar seguimientos; los formularios de derivación que solicitan algunos EOE a las docentes también tienen este carácter gestor, expresan las autoras. También se expresa la función de gestión en la obtención de recursos necesarios para llevar adelante las tareas cotidianas.

En relación con la *función educativa*, se orienta a la transferencia de información y conocimiento, buscando reorganizar prácticas y conductas; en la investigación realizada,

“... se manifiesta con mayor claridad y es la que más predomina en los discursos. Desde distintas posturas teóricas, con diferentes motivaciones y con diversas finalidades, los profesionales entrevistados expresan la necesidad de educar (entendida en su más amplio sentido) y orientar tanto a las docentes como a los alumnos, sus familias y el resto de la comunidad educativa. Cada EOE implementa distintas estrategias para desarrollar esta función; en general, se utiliza al taller como medio para realizarla.” (Acosta y otras, op. cit.: 51).

#### *j. Perspectivas y posibilidades de la intervención del Trabajo Social en escuelas.*

En las investigaciones aprehendidas se pautan líneas propositivas que, a partir de los análisis realizados en cada caso, hacen hincapié en diferentes aspectos.

En Corrosa y otros (op. cit.) se identifican los ejes siguientes:

- *La adscripción institucional.* Se alude a la importancia del *ser parte* de la labor compartida con quienes integran la escuela y con las familias de la comunidad.
- *Lo pedagógico como estructurante de la institución.* Se mencionan como orientaciones deseables:

. La recuperación de lo pedagógico en relación con la especificidad de la

institución escolar.

. La tendencia a una planificación y programación estratégicas con metas en el derecho a la educación y la defensa de la educación pública.

. El rol del profesional como des-obstaculizador de los problemas sociales que interfieren en la tarea pedagógica.

. La integración del Trabajo Social en el área pedagógica de las maestras como medio para una mayor profesionalización.

- *La formación profesional permanente.*
- *El carácter institucional de la organización escolar.* Se enfoca en la importancia del diagnóstico institucional comunitario en relación con la definición precisa de problemas, formulación de objetivos, estrategias y diseño de proyectos.
- *Trabajo Social como mediación* entre la institución, comunidad y otros tipos de instancias organizacionales y jurisdiccionales: se postula el despliegue del trabajo en redes formales e informales.

En relación, los autores presentan orientaciones para la intervención que implican la recuperación desde la tarea de “la dimensión educativa del rol profesional”, “tomar las urgencias como punto de partida para profundizar con el otro la demanda, a fin de develar los verdaderos problemas”; “enmarcar las acciones en torno a un PEI consensuado con la comunidad educativa”, “pasar de una intervención pragmática intuitiva a otra científico-profesional” y “desaprender el rol asignado históricamente (...) como proveedores de recursos, pensar el lugar que ocupa lo pedagógico en su tarea y en la redefinición de las tareas vistas como meramente asistenciales (Corrosa y otros, op. cit.: 160)

Focalizando en otro elemento analítico, la noción de autonomía relativa, en Acosta y otras (op. cit.) al momento de pensar perspectivas del Trabajo Social escolar, se consideran sustantivos “(...) la adscripción a una perspectiva teórico-política; la disponibilidad del recurso tiempo; el uso de la creatividad en el ejercicio de las funciones atribuidas y asumidas; la pericia en el trabajo en grupo que les permite pensar la tarea con un otro ya sea del mismo EOE o de otra institución” (52)

Las autoras consideran que los aspectos nombrados proveen herramientas a los trabajadores sociales en las instituciones escolares para poder desenvolverse con mayor grado de autonomía.

Con anclaje en la noción de inclusión educativa, Himm (op. cit.) refiere a la



coincidencia entre el marco normativo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y el *abordaje desde la singularidad* (Cazzaniga, 1997), propone mirar la heterogeneidad de lo escolar para dar lugar a la construcción de sentidos diferentes “en torno a los vínculos y a las prestaciones”, enriquecer la función asignada históricamente de control de ausentismo y articular la escuela y la comunidad.

## CAPÍTULO 2

### **De la Visitadora de Higiene Escolar al Orientador Social. La relación entre Trabajo Social y escuelas primarias bonaerenses: elementos históricos, socio-ocupacionales y normativos**

Considerando que “todas las relaciones inscriptas en el espacio se inscriben también en la duración” (Augé, 1992: 64), acudimos a la historización de las asociaciones que se han forjado entre la profesión del Trabajo Social y las instituciones educativas escolares provinciales, en un proceso que no desconoce tensiones, conflictos, momentos de síntesis institucionales y otros de rupturas, a tono con las dinámicas políticas, económicas y sociales que condicionaron esas relaciones, especialmente desde la segunda década del siglo XX.<sup>25</sup>

Complementariamente, apelamos al conocimiento de los marcos normativos locales que impactan en la configuración del lugar de los trabajadores sociales en las escuelas públicas, entendiendo que las pautas cristalizadas en leyes, decretos y disposiciones han sido construidas en procesos donde operan relaciones provisionales de fuerzas entre los actores involucrados: Estados, agentes de políticas públicas, colectivos profesionales, comunidad. Categorizamos estos elementos reguladores, letras escritas y sancionadas, como productos contextuales que atraviesan de maneras diferentes (directas o sutiles, por omisión, al acercarse o distanciarse de lo estatuido) las perspectivas de sentido en los ámbitos de acción que reglan.

Respecto a las normas que nos ocupan, del ámbito educativo, Rockwell expresa

“Las leyes suelen ser el primer documento al que prestamos atención al tratar de reconstruir el pasado educativo. También suelen alejarnos de la cultura escolar. Es posible documentar cambios importantes que no contaron con un respaldo legal, así como identificar artículos legales que tuvieron poca influencia real. (...) En el largo camino de construcción de las escuelas, algunas normas quedan abandonadas,

---

<sup>25</sup> Kruse (1986) destaca que, a nivel internacional, el servicio social escolar tiene antecedentes en EEUU; durante la primera década del siglo XX, momento en que se organizan en Nueva York, Boston y Hartford las primeras oficinas de servicio social en escuelas. Maestros, psicólogos y asistentes sociales conformaron equipos que se ocupaban de niños con problemas de aprendizaje.

otras (estando o no vigentes) son interpretadas y utilizadas según las circunstancias.” (2009: 160).

En esa línea, qué está normado, de qué manera, con qué palabras, son ítems que consideramos al interpretar lo dicho por los interlocutores con los cuales dialogamos.

En nuestro país, el sistema educativo es un espacio de inserción laboral muy frecuente para el Trabajo Social. Este sistema se instaló históricamente a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 1420, norma fomentada por Domingo F. Sarmiento, y sancionada en 1884 durante la presidencia de Julio A. Roca; la educación primaria se estableció como obligatoria, gratuita y laica y las familias tuvieron, desde ese momento, la responsabilidad de la asistencia a la escuela de los niños, instalándose la posibilidad de sanciones y multas a los adultos que no sostuvieran dicha regularidad.

A pesar de los enormes cambios ocurridos en la sociedad argentina a lo largo del siglo XX, la escuela pública se sostuvo en sus principales lineamientos fundacionales.

En 1938, la ley N° 12558, llamada “ley Palacios”<sup>26</sup> estableció la disponibilidad de asistencia médica y social a las familias más pobres para favorecer la concurrencia de los niños a la escuela, además de la creación de escuelas - hogares.

Finalizando el siglo, la ley Federal de Educación promulgada en 1993, introdujo la obligatoriedad del nivel preescolar desde los 5 años, y de 8° y 9° años de la EGB (educación general básica). En un contexto social y económico de políticas de ajuste neoliberal, la nueva ley produjo fuertes tensiones debido a la extensión de la escolarización obligatoria y los montos presupuestarios insuficientes asignados al sistema educativo en este proceso.

Ya en el siglo XXI, en 2006, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 derogó la Ley Federal de Educación, reorganizó el sistema educativo previo y amplió los años de escolaridad obligatoria al nivel secundario. El título I, en su primer capítulo considera a la educación como un bien público y como derecho individual y social, garantizados por el Estado. Establece la educación como política de Estado “para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Artículo 3). Sostiene además el acceso

---

<sup>26</sup> El senador nacional Alfredo Palacios promovió la sanción de esta ley.

garantizado de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento, para un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

La presencia del Trabajo Social en las escuelas bonaerenses tiene antecedentes nacionales reconocidos en la década de 1920, ligados a concepciones sanitarias en expansión en aquel momento.

En el ámbito del Instituto de Higiene de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires se conformó, en 1924, la carrera de Visitadoras de Higiene Social como parte un conjunto de iniciativas educativas relacionadas con el higienismo que tuvieron como epicentro a dicha Facultad. Las especializaciones, con los títulos correspondientes, eran: Visitadora de tuberculosis e higiene infantil y Visitadora de higiene escolar. El plan de estudios contemplaba dos años de formación y la realización de prácticas que, acorde a la orientación, se desarrollaban en dispensarios de salud, institutos de puericultura o en escuelas primarias.

Las visitadoras de higiene escolar estaban abocadas además a las condiciones de salud de los alumnos, dando especial importancia a la higiene, la alimentación, las campañas de vacunación y al servicio de comedor escolar. Desarrollaban tareas dentro y fuera de las escuelas, visitaban a las familias para corroborar aspectos relacionados con los hábitos sanitarios y la educación de los padres (Oliva, 2007).

En el marco de las acciones de extensión universitaria del Instituto de Higiene, se dio lugar a la capacitación de las visitadoras como conferencistas; esta iniciativa coordinó recursos del Instituto de Higiene de la UBA (responsable de las capacitaciones y de brindar equipamiento) y del Cuerpo Médico Escolar dependiente del Consejo Nacional de Educación (se ocupaba de gestionar los aspectos organizativos con las escuelas). Las visitadoras de higiene escolar, que también eran maestras, llevaban adelante las conferencias, concebidas como capacitaciones, en las escuelas.

En la provincia de Buenos Aires, el director del Cuerpo Médico Escolar creó en 1927 el curso de visitadoras de higiene escolar. Más tarde, en 1938, el médico Pilades Dezeo, colaborador del Instituto de Higiene, fue el impulsor y creador de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social de la Universidad Nacional de La Plata<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>En la conferencia inaugural, P. Dezeo hace referencia al antecedente de los inspectores sociales en EEUU, con funciones diversificadas y denominaciones variables de acuerdo al lugar de trabajo, aludiendo a las actividades que se realizan en escuelas, como las visitas que “unen la escuela al hogar, conocidas como *home and school visitor*.” (Dezeo, 1938: 9)

Al respecto, Dezeo manifestó que “las egresadas de los cursos platenses han facilitado la ampliación del campo de la medicina escolar en esta rica provincia.” (1938: 10).

En 1940 en la UBA se consolidó la formación, se alargó el período de estudios a tres años y se unificaron los títulos como Visitadora de Higiene.<sup>28</sup>

Simultáneamente al surgimiento de la Escuela de Visitadoras de Higiene en la universidad pública, en la Cruz Roja Argentina se desarrollaron las Escuelas de Samaritanas, en las que se formaron dos tipos de visitadoras, de Higiene social e industrial y de Higiene escolar, éstas últimas con títulos reconocidos por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. El plan de estudios tomó como modelo el de la Facultad de Medicina de la UBA. Las visitadoras escolares eran maestras que optaban por realizar estos estudios especializados en la Cruz Roja. Sostiene Oliva (2007) que “Tal como ocurría con las visitadoras de higiene escolar de la FCM-UBA, estas visitadoras se insertaron en las escuelas públicas de Argentina, en un espacio ocupacional que llega hasta nuestros días con un peso significativo en la Provincia de Buenos Aires.” (79).

Es frecuente, al realizar observaciones en las escuelas, escuchar en los gabinetes de los EOE, en los intercambios de estos equipos con el personal directivo y con otros actores de la institución escolar, así como en entrevistas con profesionales del Trabajo Social, menciones a las *visitas a domicilio* para referirse a la tarea que realizan los trabajadores sociales al ir a las casas de familia de los alumnos para efectuar entrevistas, relevar y/o aportar información. En la denominación cotidiana de la actividad resuenan elementos de la historia de la profesión, manifestándose de manera simbólica la fuerte marca que imprimió la figura de la visitadora escolar hasta la actualidad.

Los antecedentes históricos que ubicaron al Trabajo Social como profesión dedicada al control de la salud de los alumnos y sus familias son reconocidos expresamente por los propios profesionales que forman parte hoy de instituciones escolares; dice una entrevistada:

*“La profesión surge con una tarea complementaria a la del abogado, a la de la salud. Todavía sigue el imaginario que es complementaria a esas otras profesiones; la raíz de*

---

<sup>28</sup>En 1931, además de las dos especializaciones originales, se había creado una tercera, Visitadora de Higiene Mental.

esta interpretación está también en el primer proyecto de escuela. Se quería homogeneizar al ciudadano, a la población adulta que no funcionaba..., el tema de la limpieza, de la higiene ¿no?

P:<sup>29</sup> Estoy recordando, ahora que lo mencionas, que la inserción del Trabajo Social en las escuelas es a través de las visitadoras de higiene...

R: Sí, fue muy fuerte porque las enfermedades infectocontagiosas marcaron esa época, era urgente poder manejar esa variable en la población. Eran las señoritas visitadoras; estaba la señorita maestra y la señorita visitadora (Risas).” (Carmen).

La inserción del Trabajo Social en instituciones del sistema educativo provincial tiene un hito fundamental a mediados del siglo pasado, en 1948. En enero de ese año, durante el gobierno peronista de Domingo Mercante se creó por decreto de la Dirección General de Escuelas<sup>30</sup>, una comisión formada por representantes de esa Dirección y del Ministerio de Salud y Asistencia Social que tenía como meta la conformación de un *Instituto de Orientación Profesional*.

En marzo del mismo año, las autoridades provinciales decidieron ampliar el organismo recién fundado, y se inauguró el *Departamento de Orientación Profesional* en la órbita del también nuevo *Instituto de Psicología Educativa*.

El nuevo departamento de Orientación profesional, de tono experimental, tuvo tres líneas de acción: “investigación, asistencia y divulgación, donde se proyecta la acción conjunta del maestro, el psicólogo, el médico y el asistente social.” (Munin, citada en Corrosa y otros, op. cit.).

En ese contexto socio-histórico, fueron factores relevantes para la fundación del Instituto la mayor demanda de mano de obra con la consiguiente importancia de la relación formación-trabajo, por un lado y, por otro, la necesidad inédita de contar con recursos y herramientas en el proceso institucional de reconocimiento de la heterogeneidad de los alumnos (Corrosa y otros, op. cit.).

La comisión ad hoc llevó adelante la selección del personal que formaría parte del

---

<sup>29</sup> En todo el trabajo, cuando se exponen diálogos textuales de las entrevistas que consideramos representativos, nuestras intervenciones se identifican con “P:”, las de los entrevistados con “R:”. Cuando no hay registro especial, el texto corresponde a dichos del entrevistado o entrevistada.

<sup>30</sup>Esta Dirección se crea en el año 1817, con la denominación de Dirección de Educación; en 1820 tomó la denominación Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Fuente: <http://www.abc.gov.ar/?q=content/historia-dgcy>

Instituto entre docentes de instituciones escolares públicas y visitadoras de higiene escolar, quienes serían formadas para las nuevas tareas.

Al año siguiente, 1949, al convertirse la Dirección General de Escuelas en Ministerio de Educación de la Provincia, se creó la *Dirección de Psicología educativa y Orientación profesional* que incluyó dos departamentos: de Psicología educacional y de Orientación vocacional y /o profesional. Esta Dirección tendría como líneas de actividad la investigación educativa, la evaluación y asistencia de niños con dificultades, asesoramiento a docentes y la orientación vocacional y/o profesional (Roza, op. cit.). En 1950 se crearon filiales en municipios de la provincia, “con funciones de asesoramiento, estadística y supervisión”.

Tres años más tarde, en 1953, se conformaron los departamentos de *Acción Social y Asesoría Médica*. Los equipos en esa época fueron identificados como “gabinetes de psicología”. Munin (en Corrosa y otros, op. cit.: 87) expresa

“El departamento de acción social constituye un organismo de la asistencia social y la sociología en el ámbito estatal (...) esto revela la preocupación por la búsqueda de soluciones a los problemas sociales de la población escolar (...) se crea el servicio social escolar prestado por la asistente social en la escuela. Ese mismo año se destacan asistentes educacionales. De esta manera la Dirección introduce por primera vez con asiento fijo su personal especializado en la escuela primaria.”

Respecto al papel del asistente social, en las circulares del área, las expectativas se pusieron en una intervención “en el área sociocultural y económica del alumno desde una perspectiva individual”; siendo la tarea pautada el relevamiento sistemático de información familiar de los alumnos (Corrosa y otros, op.cit.).

Después de producido el derrocamiento del gobierno peronista en 1955, el área fundada en 1948 fue intervenida, cambiando su denominación al año siguiente por *Dirección de Psicología y Asistencia social escolar*. La reglamentación de 1956 intensificó la coordinación con los servicios hospitalarios y las tareas de investigación ligadas a un fichero centralizado, al rediseño de la ficha de datos del alumno y de la encuesta social.

Durante la década de 1960 esta Dirección cobró mayor importancia; se extendieron los servicios escolares, abocados a “brindar asistencia directa al escolar, con el objetivo general de “erradicar el analfabetismo y la repitencia”, aumentó la producción científico-

técnica y la publicación de trabajos realizados por personal formado en universidades e institutos superiores.<sup>31</sup>

Durante los primeros años de la siguiente década, los equipos pasaron a identificarse como “equipos de orientación bio-psico-social”, y especialmente desde 1973 la direccionalidad de las tareas estuvo en la vinculación con la comunidad; se participó en la conformación de mesas de trabajo para tratar de manera coordinada, entre instituciones y organizaciones comunitarias, las problemáticas locales de los barrios.

El golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 marcó, en sintonía con el tenor de la dictadura que se instaló en el país, la desarticulación del organigrama de la Dirección, la tendencia fuerte a acciones aisladas de comisiones reducidas sin articulación en red, el desmantelamiento del personal de la Dirección. En cuanto a criterios de acción, se ahondó la perspectiva individualizante en el abordaje de los problemas escolares; el asistente social debió ocuparse de “lograr la adaptación de los chicos-problema” (Corrosa y otros, op. cit.), y el legajo del alumno se convirtió en una especie de compendio negativo. Se desarrolló, en suma, un período de enorme retroceso en el área, en un contexto represivo que incluyó la persecución y secuestro de trabajadores de la educación y desapariciones forzadas.

El retorno a la democracia abrió una nueva etapa con momentos destacados en el desarrollo del Congreso Pedagógico Nacional en 1984 y la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires durante 1985. Se redimensionó el carácter social de los procesos educativos en las circulares de la Dirección, enfocando en la función social de la escuela en la comunidad y, en consecuencia, en la del *equipo asistencial* que pasó a identificarse como *equipo psicopedagógico*. Desde 1987 a 1991 se incentivó la constitución de instancias organizativas como los Consejos de escuela, Consejos de aula y Centros Zonales, con marcada participación del personal de la Dirección de Psicología.

A principios de la década de 1990, hasta 1993, se presenta una etapa corta en la cual se redimensionó el lugar de los equipos en relación con el hecho educativo, se puso acento en la articulación y los consensos para la elaboración de los proyectos institucionales, y en los enfoques preventivos e interdisciplinarios de las acciones. En este momento cambiaron las nominaciones, Asistente Social por *Orientador Social (OS)*; el gabinete o *Equipo psico pedagógico social* tomó el nombre de *Equipo de Orientación*

---

<sup>31</sup> Para mayor información sobre este período, ver: Díaz Amal (1962).



*Escolar (EOE).*

Con el cambio de titularidad en la Dirección, comenzó un período de “retorno a la concepción burocrático-administrativa” (Corrosa y otros, op. cit.) a tono con la instalación de políticas neoliberales en todos los niveles y áreas del Estado. En el ámbito educativo nacional se implementó la Ley Federal de Educación; en la provincia se sancionó la Ley provincial de Educación, N° 11.612, se profundizaron las condiciones laborales desfavorables y la mirada de los niveles de decisión volvió a enfocarse sobre los legajos individuales de los alumnos.

Desde la primera mitad de la década del 2000, en consonancia con políticas inclusivas a nivel nacional, y con el marco jurídico provisto por las nuevas leyes de educación, Ley Nacional 26.206 y Ley Provincial 13.688, la Dirección cobró nueva relevancia, se ampliaron sus alcances e implicancias y el número del personal creció, a la par de la creación y la consolidación de distintos equipos que articulan hoy con los EOE locales: los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID) que comprenden a los Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), los Centros de Orientación familiar (COF) y a los Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI)<sup>32</sup>; así como los Equipos Distritales de Inclusión (EDI).

Esa ordenación y magnitud de la Dirección se mantiene hasta el momento, a pesar de cambios de rumbo que se están produciendo actualmente en las políticas educativas, como repercusiones de la llegada al gobierno nacional y provincial, a fines de 2015, de sectores de poder que impulsan iniciativas acentuadamente neoliberales.

El recorrido realizado, referido al origen, modalidades históricas y formas vigentes de inserción del Trabajo Social en el sistema educativo provincial, revela las variaciones en las demandas a la profesión, relacionadas fuertemente durante la primera mitad del siglo XX con temas sanitarios y “problemas de salud” de la población, alimentación, campañas de vacunación y el servicio de comedor escolar, en relación con los cuales debían intervenir las visitadoras de higiene, luego las asistentes sociales; estas demandas fueron virando hacia la atención de asuntos de índole escolar como la sobreedad, el ausentismo, el abandono, los “problemas de conducta”, hasta incluir problemáticas sociales que se fueron detectando relacionadas con las trayectorias escolares de los niños y niñas: violencia familiar, abuso infantil, adicciones, etc.

---

<sup>32</sup> Sobre la intervención de los Equipos Interdisciplinarios Distritales se puede consultar: Malacalza y Cruz (2009).

Los cambios en los nombres de las áreas y equipos dan cuenta de asignaciones de sentidos y de prácticas que se han modificado en consonancia con los cambios ocurridos en el sistema educativo, de acuerdo a las condiciones contextuales del orden social, económico y político. Los gabinetes de psicología, luego equipos psico-pedagógicos, más adelante equipos-psicopedagógico-sociales, reconfigurados como equipos de orientación escolar, son los espacios donde el Trabajo Social fue desplegando maneras de hacer y de pensar profesionales, configuradas localmente en relación con las emergentes manifestaciones de la cuestión social en cada momento histórico.

Como vimos, a mediados del siglo XX, reaparece la idea de *orientación*, plasmada en la denominación del área que nucleó el quehacer de los médicos, psicólogos y asistentes sociales en el sistema escolar. Se evidencia la preeminencia de la psicología en todo el recorrido, en los organigramas y en las nomenclaturas, desde la creación del primigenio *Instituto de Psicología Educativa*, en todo el transcurso posterior, hasta la significativa persistencia en la actual denominación de la Dirección.

Las condiciones socio ocupacionales propias del cargo de Orientador social en el sistema educativo provincial dan cuenta de la posición objetiva de los profesionales que cumplen dicha función en los contextos institucionales de referencia; esta ubicación relacional incide, de manera mediatizada, disponiendo prácticas y sentidos.

Al considerar el carácter de empleados asalariados de los trabajadores sociales en las escuelas, Acosta y otras (op. cit.) destacan que la relación contractual con el Estado suele desdibujarse en las representaciones e interacciones, ante la imagen social, compartida por algunos profesionales, de alguien desprendido de objetos materiales, altruista, dedicado a ayudar, con vocación de servicio.

Destacando la existencia del Trabajo Social en las instituciones educativas como un tipo de especialización del trabajo colectivo dentro de la división social del trabajo de la sociedad capitalista, Salvador expresa que la intervención “está permeada no sólo por la direccionalidad de las políticas sociales, la filosofía institucional y/o la disponibilidad de recursos sino que también debe considerarse el bagaje socio cultural, la experiencia de vida y profesional, las determinaciones de clase así como la posición política de los trabajadores sociales.” (op. cit.: 128).

En el transcurso del trabajo de campo fueron surgiendo en los discursos nativos cuestiones diversas que remiten a la inscripción de los profesionales entrevistados como

empleados en instituciones educativas de gestión estatal. Los interlocutores han mencionado:

- La discontinuidad de los cargos de los EOE, resultado de una combinación de factores contextuales, institucionales, personales.

Los cargos pueden tener las formas de titular, interino o provisional, y suplente, siendo los cargos suplentes los que implican una incertidumbre fuerte respecto a la duración. Esta “inseguridad”, que interjuega con la imagen de estabilidad laboral respecto al sistema educativo, según Acosta y otras (op. cit.) suele tornar difícil pensarse en el proceso de conformación de equipo y de planificación de las tareas:

*“Había mucha dificultad en el registro de la intervención. Esta escuela cada año cambia el equipo, cada equipo tiene una modalidad distinta de registro y de intervención, entonces como que se perdía lo que se hacía. Es muy poco lo que yo sentí en tres meses que pude trabajar o estar aportando. Pero bueno, en diciembre me pasó que dije: ‘Bueno, por lo menos abrí situaciones y caminos como para que después, sea yo u otra persona siga trabajando’” (Diana).*

- Efectos perjudiciales, traducidos en afecciones de la salud física y mental, relacionadas con un sufrimiento que acompaña la tarea cotidiana muy cercana a situaciones problemáticas complejas que conllevan alta implicación:

*“Tenés situaciones constantes de vulneración de derechos en las cuales no podés intervenir bien, y eso no es gratuito; al menos yo este año lo viví con mucho stress. Uno explicaría: ‘Esta escuela está desorganizada, la gestión no es buena, pasa esto con un directivo, alternamos en el equipo, tenemos mucha matrícula, bla bla bla’, pero no es gratuito para los equipos que tienen cierto compromiso con su trabajo. El costo es alto y es en términos de salud, al menos lo veo así.” (Alejandra).*

- La expectativa de estabilidad laboral en el sistema educativo provincial:

*“En relación con las condiciones laborales, he tenido suerte, digamos. Me recibo en el 2009, en el 2010 ya entro en el sistema oficial, empiezo a tener un sueldo que mal que critiquemos, que sí, que no, es un sueldo estable, está en blanco, tengo aportes, obra social. Lo estoy mirando desde ese lugar.*

*Tengo obviamente compañeros y colegas que se han recibido y que todavía no están*

*trabajando, o que trabajan y acceden al sistema de Salud que está precarizado, porque son contratos, monotributos y esas cuestiones.” (Gabriel).*

- Los salarios percibidos, un factor que se considera al momento de tomar una decisión acerca de si continuar o no en determinado cargo:

*“Tuve un tema mío familiar, me mudé, y me quedaba muy lejos la escuela; ya me quedaba lejos desde donde vivía, pero ahora era la otra punta. Y la verdad que no lo valía por el sueldo... sí por el tipo de trabajo, pero no lo valía por todo lo otro, el esfuerzo era muy grande, me mantuve todavía en educación, pero me fui a una escuela especial.” (Pierina).*

- La alternancia de turnos en los cargos: *“Si vos estás en un cargo fijo, conocés la problemática y el turno de esa escuela. Lo distingo porque a veces el alternado te precariza las condiciones de una manera...” (Alejandra).*

La institucionalidad de este ámbito laboral condiciona la tarea a través de la provisión de ciertos recursos, establece prioridades, incide en la definición de los aspectos que confirman lo cotidiano del trabajo en la institución; esta adscripción no es un condicionante más, sino que organiza el proceso de trabajo en el que el Trabajo Social se mueve (lamamoto, en Acosta y otras, op. cit.).

La autonomía relativa de los profesionales como Orientadores Sociales se relaciona con el peso de lo institucional, que se presenta como límite y a la vez como posibilidad. Al considerar la posición del trabajador como asalariado dentro de una institución del Estado, se concibe la delegación de "una cuota de poder" de decisión, evidenciada al momento de definir las intervenciones, la puesta en marcha y "principalmente en la relación que establece con los sujetos con los que trabaja."(Ibíd.: 23).

### **La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Acerca de los lineamientos de la modalidad**

En 2007, al sancionarse la Ley Provincial N° 13.688<sup>33</sup> se estableció a nivel provincial la obligatoriedad de 14 años de escolaridad: 2 de nivel preescolar, 6 años de educación

---

<sup>33</sup> Esta ley derogó la ley N° 11.612.

primaria y 6 de educación secundaria.<sup>34</sup> La ley estipula las siguientes Modalidades<sup>35</sup>: Educación Técnico-Profesional; Educación Artística; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; Educación Intercultural; Educación Física; Educación Ambiental, y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Según el texto de la ley, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

“Es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje, promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la educación común y que la complementen, enriqueciéndola” (Capítulo XII, artículo 43).

En relación con las disciplinas que marcan la denominación actual de la Dirección, en la Comunicación 4/09 de la Modalidad se retoman conceptualizaciones acerca de la psicología comunitaria<sup>36</sup> y se sostiene que “Desde la Psicología Comunitaria, se propone la resolución de problemas concretos de la población, mediante procesos participativos con compromiso de sus actores para desarrollar recursos comunitarios, facilitadores de procesos de cambio social.” (2)

Montero, investigadora referenciada por la Dirección, define dicha disciplina como

“... aquella que trata de la comunidad y que es realizada con la comunidad. Esta definición permite delimitar lo comunitario y lo asistencial con bastante claridad,

---

<sup>34</sup>La estructura general del Sistema Educativo Provincial comprende cuatro niveles: educación Inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior, distinguiéndose los ámbitos: rurales continentales y de islas; urbanos; de contextos de encierro; virtuales, domiciliarios y hospitalarios. (Artículo 21)

<sup>35</sup>“Son Modalidades del Sistema Educativo aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la Provincia.” (Artículo 22)

<sup>36</sup> Los textos referidos a la disciplina, citados en dicha Comunicación, son: Montero, M. (2005) *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós; Saforcada, E. y Barrera, J. (2008) *Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.

pues, si se excluye el rol activo de la comunidad, podrá tratarse de aplicaciones psicológicas concernientes a la salud, la educación, el asesoramiento, aspectos específicamente clínicos que, aunque tengan lugar en el territorio propio de la comunidad (si lo hay), no implicarán un trabajo comunitario al no contar con la participación de quienes integran la comunidad a la cual se dirijan esas acciones ni con su perspectiva del asunto.

Esto supone una característica, realmente la primera y primordial, la esencial de la psicología comunitaria: lo comunitario incluye el *rol activo de la comunidad, su participación.*" (2004:31).

En cuanto a la pedagogía social, en la Comunicación antes mencionada se expresa que

"Es necesario re-fundar las prácticas educativas, diseñar nuevas estrategias de abordaje que permitan fortalecer redes sociales, políticas audaces para los tiempos que corren. En este marco, coincidimos con Violeta Núñez cuando se refiere a la Pedagogía Social centrándose en el esfuerzo de conceptualización pedagógica que permite el abordaje de las prácticas sociales educativas, su análisis, crítica y transformación." (1)<sup>37</sup>

Esta pedagogía, sostiene la autora considerada por la Dirección, surge a mediados del XIX en Alemania, formulada por el pedagogo Paul Natorp en su Curso de Pedagogía Social. Luego de la segunda guerra mundial se revitaliza principalmente en Alemania y en Francia, con dos líneas diferentes: escuelas de Trabajo Social - Pedagogía Social en el primer país; escuelas de Educadores Especializados en Francia. (Núñez, 2007). Es definida como

"(...) la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras,

---

<sup>37</sup>Las fuentes bibliográficas sobre la temática que se citan en ese documento son: Núñez V. y col. (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Buenos Aires.: Gedisa; Núñez, V. (2004) "La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones". *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires: Noveduc; Núñez, V. "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía. Enseñar versus asistir". Carta y conferencia. Serie encuentro y seminario. Barcelona.

se trata de un trabajo de ampliación -en lo pedagógico y en lo político- de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá (y más acá), de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función. (Núñez, op. cit.: 2-3).

La ley 13.688 especifica, dentro de los objetivos y funciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la conformación de los Equipos de Orientación Escolar en los establecimientos educativos, “a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.” (Cap. XII, Art. 43). La norma enmarca el carácter de los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, especificado en la Disposición reglamentaria N° 76 del año 2008.

Los EOE del sistema educativo provincial tienen inserción en las escuelas, están conformados interdisciplinariamente<sup>38</sup> por el Orientador Educacional, el Orientador Social, el Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, el Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y el Médico/a u Orientador Médico. Estos equipos son supervisados por los Inspectores del área dependientes de la Dirección. Caracterizando al Equipo de Orientación Escolar del que forma parte, una entrevistada afirma

*“Nosotros somos modalidad, eso hace que haya inspectores diferentes, entre ellos se tienen que poner de acuerdo para algunas cuestiones, pero tenemos libertad, siempre encontrándole un por qué y un para qué a la intervención; trabajamos a partir de un diagnóstico, y a partir de ahí la libertad de trabajar sobre aquellos problemas, esos nudos problemáticos donde uno quiere generar algo.*

*El encuadre de trabajo se llama 'Proyecto integrado de intervención' y de ahí uno va buscando distintos ejes. Por un lado, fijate [muestra un diagrama en una de las paredes*

---

<sup>38</sup> En el documento del 2008 se expone 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”. Y, continúa 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.”

del gabinete] *que hay una parte normativa, una parte comunitaria, una parte curricular específica y, como el orientador no trabaja solo, yo tengo obviamente áreas que son más específicas.*" (Fabiola).

La Disposición 76/08 enuncia las líneas y criterios de acción para estos equipos; establece como incumbencias: planificar anualmente sus tareas en un *Proyecto Integrado de Intervención* con subproyectos respetando las especificidades de los roles, las características institucionales, con sub-proyectos que operacionalicen los propósitos de la intervención; realizar *intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias* tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos y *proveer 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.

Las normas que proveen el marco jurídico para el quehacer del equipo en cuanto a la promoción y protección de derechos son mencionadas por los trabajadores sociales al hablar del encuadre de trabajo; en este sentido se observa la referencia a un marco legal que fortalece y valoriza la visión de la propia intervención profesional en los EOE

*"En el 2006 salió la Ley de Niñez, más todo el acompañamiento de otras leyes provinciales, nacionales, sobre violencia familiar. Nuestro paradigma es ese; el paradigma de derechos, es claro, no hay mucho para inventar, el rol está encuadrado..., está bajo el paraguas de las leyes que acompañan todo ese proceso. Básicamente la Ley 13.298 y la Ley Nacional de Educación, acompañadas por la Ley de Violencia Familiar entre otras más. Entonces nosotros nos tenemos que encuadrar dentro del paradigma de derechos en forma de equipo interdisciplinario; a mí esa es una de las cosas que más me ha atrapado."* (Carmen).

En la Disposición 76/08, las incumbencias generales se plasman en pautas para todos los integrantes del EOE:

- ✓ Participar de la elaboración del Proyecto Educativo (PEI) y en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC).
- ✓ Propiciar Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB), para brindar estrategias de intervención y analizar el diagnóstico de situaciones educativas grupales e



individuales de las trayectorias escolares.

- ✓ Realizar reuniones con padres, familiares o encargados legales de niños, niñas y adolescentes con el fin de ofrecer orientación acerca de las trayectorias escolares.
- ✓ Participar en procesos de exploración pedagógica dentro y fuera del aula.
- ✓ Elaborar y registrar la historia escolar individual y grupal aportando datos sobre trayectorias y características de la experiencia educativa y otras valoraciones de carácter exclusivamente pedagógico.
- ✓ Producir informes de las intervenciones, con resguardo de información que no tenga relevancia para la toma de decisiones pedagógicas, y sea considerada confidencial.
- ✓ Proponer y participar en proyectos pedagógicos y sociales con otras instituciones que aporten a la comprensión y/o resolución de problemáticas comunitarias con la activa participación de alumnos.
- ✓ Desempeñar un rol articulador de acuerdos pedagógicos entre diferentes instituciones educativas.
- ✓ Orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando un equipo de apoyo al docente.
- ✓ Analizar el diagnóstico de la situación de aprendizaje y trayectoria escolar de los alumnos, de acuerdo a cada formación profesional y con un enfoque interdisciplinario.
- ✓ Definir las acciones a realizar para la intervención con alumnos provenientes de establecimientos de Educación Especial en condiciones de integrarse a las aulas ordinarias, acompañando a padres, docentes y equipos directivos.
- ✓ Elaborar estrategias para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o para la permanencia escolar.
- ✓ Abordar las distintas situaciones desde la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta la interculturalidad, la convivencia democrática, el respeto ante la diversidad y el cuidado del medio ambiente.
- ✓ Diseñar y conducir proyectos de orientación para la educación y el trabajo, que

generen espacios de participación y circulación de la palabra.

- ✓ Ofrecer herramientas conceptuales y operativas para el empoderamiento de los sujetos escolares que transitan su vida educativa en contextos de alta conflictividad social.
- ✓ Articular acciones que tiendan al cuidado de la salud física y psíquica a través del diseño de proyectos específicos.
- ✓ Diseñar proyectos y sub proyectos pedagógicos-socioculturales que permitan construir lazos con otras instituciones de la comunidad.

Las REEB son consideradas positivamente y valorizadas por los trabajadores sociales entrevistados, como espacios organizativos, de debate y acuerdos, aunque se reconocen las dificultades de distinto tipo que suelen existir para la concreción de las mismas; así lo expresa un entrevistado:

*“ (...) lo que está bueno como propuesta de trabajo pero, bueno, a veces la realidad y la dinámica de las instituciones no ayudan, son las Reuniones de Equipo Escolar Básico, porque hacen que deje de ser un problema individual o específico de un rol e incorpora la mirada de otros actores, entonces podés abordar el tema con el docente, el equipo directivo, entonces ya es una situación más integral, con una mirada más amplia; pero a veces los espacios de encuentro son difíciles, supongo que porque no se está muy preparado, se habla mucho pero no estamos muy preparados para trabajar en equipo.” (Gabriel).*

En la Disposición se enuncia que los trabajadores sociales tienen su ámbito de inserción específica en los Equipos de Orientación Escolar (EOE); si bien la función de Orientador social (OS) puede ser ejercida por múltiples perfiles profesionales, la mayoría de los cargos se encuentran cubiertos por trabajadores sociales.<sup>39</sup> Corresponde al

---

<sup>39</sup>“Para acceder al desempeño en este sistema educativo como O.S. (Orientador/a Social), se encuentran habilitados no sólo los Licenciados en Trabajo Social, sino también Asistente Educacional y Social, Asistente Social, Asistente Social Criminológico, Intermedio, de Salud Pública, Profesional, Trabajador Social, Especialista en Educación comunidad, Licenciado en Acción Social, Licenciado en Antropología, en Ciencias Antropológicas, en Desarrollo social, en Desarrollo Comunidades, en Servicio Social, en Servicio Social de Salud, en Sociología, Profesor en enseñanza normal y Sociología, Maestro especializado en Asistencia Educacional y Social o en Asistencia Social Escolar, Técnico o Master en Minoridad y Familia, Profesor de menores en riesgo

## Orientador Social:

- a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia aportando elementos de fundamentación socio pedagógico provenientes de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación.
- b) Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria.
- c) Aportar elementos al análisis y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social.
- d) 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.
- e) Promover el trabajo en red con otras instituciones para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje en la escuela.
- f) Aportar a la articulación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, tendiendo a promover acuerdos.
- g) 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.

Como puede verse, se trata de múltiples atribuciones, que van desde la participación en la hechura de documentos como el PEI, que involucra en sus alcances a toda la comunidad educativa, hasta la focalización en situaciones que inciden desfavorablemente en los procesos de aprendizaje y enseñanza, construidas como problemáticas propiamente escolares y tipificadas en consecuencia. El vínculo con el afuera, con la comunidad, el énfasis en lo social atraviesa las correspondencias asignadas. Como veremos más adelante, estas atribuciones son pensadas, valoradas y

---

social, Profesor en Ciencias Antropológicas, Profesor en enseñanza secundaria normal y especial en Sociología, Técnico Universitario en Promoción Social, Visitador de Higiene, de Higiene Social o de Salud pública.”(Himm, op. cit:76)

puestas en práctica de distintas maneras por los trabajadores sociales en sus desempeños concretos en los EOE.

Los lineamientos para los EOE se actualizan, amplían y precisan en diferentes textos, denominados Comunicaciones, Documentos de trabajo, Circulares y Guías<sup>40</sup> referidos a temáticas diversas como: violencia de género; trayectorias escolares; enseñanza y cuidado; intervenciones en situaciones de catástrofes; trata de personas; actividades científicas y tecnológicas educativas en la educación primaria; sobriedad escolar; niños niñas y adolescentes extraviados y/o con experiencia de vida en calle; diversidad sexual e identidad de género; uso de armas, la vulneración del derecho a la vida y a otros derechos; orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar; niños niñas y adolescentes extraviados y/o con experiencia de vida en calle; educación sexual integral; trayectorias educativas de alumnos con proyectos de integración; redes sociales y modos de utilización; profilaxis ante situaciones de desastres naturales, etc.

En lo dicho por los profesionales, los diferentes documentos están presentes de manera recurrente, a manera de referencias organizativas y como marco de las prácticas cotidianas, como lo demuestran estos testimonios

*“(...) Un encuadre bien clarito que te marca, incluso las Comunicaciones; hay una Comunicación específica, es la que nos marca incluso las acciones que tenemos que desarrollar dentro de los roles. Una de las cosas fundamentales del social es todo lo que tiene que ver con el vínculo con la comunidad y la construcción de estos lazos entre escuela y comunidad.” (Carmen).*

*“A mí la normativa me sirve, y en general el encuadre, las circulares, están buenos, sirven.” (Mariela).*

Ante la pregunta acerca de cuándo se recurre a esas pautas, una profesional explicó que: *“Una de las cosas que usamos mucho es la Guía de intervenciones de situaciones conflictivas, es muy buena, la usamos mucho. La Circular sobre ausentismo también la usamos mucho. Después hay otras que no, pero la Guía te encuadra un montón, es de mucha utilidad.” (Mariela).*

---

<sup>40</sup>Disponibles en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/>

Al ponderar la medida y el modo de considerar lo normativo, Rockwell (op.cit.) expresa

“... existen fuertes tensiones entre norma y práctica. Aunque solemos equiparar la norma con el discurso y el documento escrito y la práctica con la acción y la oralidad, la relación entre ambas no es tan sencilla:

- Hay normas no escritas (a veces son las más efectivas).
- Hay prácticas discursivas y discursos prácticos.
- Hay prácticas que fijan la norma (escrita o no) y vigilan su aplicación.
- Algunas normas, producto de prácticas, reflejan consensos amplios.
- Algunas prácticas derivadas de las normas se imponen bajo coerción.
- Además, muchas normas y prácticas tienen escasa relación unas con otras.”

(161)

Se trata, por lo tanto, de volver sobre las normativas sin perder de vista estas pujas y condiciones para distinguir el deber ser y el deber hacer plasmado en las reglas, de lo que se piensa, se valora y se dice acerca de lo que se hace.

Al considerar la tensión entre los imaginarios y las normativas, Bonavita (op. cit.) distingue dos ejes: “lo asignado por el imaginario que circunda la institución particular en la que se desarrolla la tarea diaria” y “lo estipulado por las disposiciones y comunicaciones de la Modalidad, desde donde se define la tarea a desarrollar.”(95).

Las demandas cotidianas de los distintos actores en la escuela, como productos de imágenes prefijadas acerca de qué hace un trabajador social en la escuela suelen estar en tensión con las disposiciones de la modalidad. La comprensión de este aspecto implica advertir la posición de la profesión en la dinámica de las relaciones entre clases sociales y la de éstas con el Estado, las dimensiones objetivas y subjetivas de la intervención profesional, sus contradicciones y su carácter político (Ídem).

La distancia que suele existir entre lo normativo, los lineamientos teóricos, los imaginarios y las prácticas efectivas se trasluce en lo dicho por los profesionales. Los entrevistados manifiestan, al reconocer la potencialidad y riqueza tanto de las directrices más amplias del sistema educativo como de los lineamientos específicos:

*“Muchas veces las leyes, las normativas, puede que estén muy buenas en cuanto a políticas sociales, educativas, que fueron logradas a través de luchas históricas de los*

*pueblos, pero a veces cuesta mucho por la idiosincrasia de ese pueblo, acompañar. Por ejemplo, la Ley de promoción de los derechos del niño, habla de los servicios locales, pero son muy pocos, con gente que rota mucho por los sueldos mínimos que tienen. Entonces está la política, está la letra escrita, está la Ley, está lo más visible de esa política social, pero en realidad no está profundizada como se tiene que profundizar.” (Clelia).*

*“Me ha tocado cruzarme con equipos, que tienen una mirada más allá del discurso; de hecho nosotros trabajamos en la Modalidad con lineamientos, con material, con documentación que nos forma todo el tiempo, y en ese sentido hay algunas cosas que están muy piolas, muy piolas.*

*De ahí a que eso se concrete en un accionar más allá del discurso...” (Andrea).*

Como se observa en los testimonios, se trata de tensiones entre imaginarios y normativas, así como entre normativas (con ciertos supuestos acerca de los recursos y el funcionamiento escolar) y visiones y prácticas concretas de los equipos y los profesionales.

El recorrido histórico y la contextualización institucional posibilitan tener a la vista el entrecruzamiento de elementos que han marcado desde principios del siglo XX la relación entre el Trabajo Social y la educación escolar en la provincia de Buenos Aires: la medicina higienista, los cambios en la relación formación- trabajo, el peso disciplinar de la psicología, la asistencia ligada al lugar del Trabajo Social, la obligatoriedad de la escolaridad. En la actualidad de los relatos y de las experiencias observadas es posible descubrir la presencia de esas marcas inscriptas en los sentidos y en las prácticas de los profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar en escuelas primarias.

## CAPÍTULO 3

### Sarmiento y Damas Gratis<sup>41</sup>. La escuela primaria y las visiones de trabajadores sociales acerca de la institución

*Lejos de constituir simples instrumentos usados por el Estado para moldear corazones y mentes, las escuelas se transforman en sitios donde representaciones de la persona educada entran en juego, se anticipan, se retiran o se elaboran.*

Elsie Rockwell, Claves para la apropiación: la escolarización rural en México.<sup>42</sup>

*¿No es mejor admitir que la institución pertenece a lo instituido y a lo instituyente a la vez?*

René Lourau, El análisis institucional.<sup>43</sup>

#### Notas introductorias sobre la institución escolar

Al culminar el siglo XIX y en los comienzos del siglo XX, en un contexto en el que gran parte de los países establecieron sus marcos normativos y modalidades de organización, se produjo la expansión a nivel mundial de la escuela como institución educativa. Desde ese momento, la educación escolar se constituyó en hegemónica, imponiéndose la escolarización obligatoria de la población.

Los Estados modernos emergieron como intérpretes válidos de los grupos bajo gobierno, produciéndose discursos normativos universalizantes en convivencia conflictiva con prácticas y representaciones heterogéneas (Krotz y Winocur, 2007). En cada lugar, la educación pública de corte liberal se insertó en el Estado con claras intenciones

---

<sup>41</sup> Grupo musical de cumbia.

<sup>42</sup> Rockwell, E. (1996) "Claves para la apropiación: la escolarización rural en México." (Traducción de M. Hirsch, revisión de M.R. Neufeld). En: Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: Albany State University.

<sup>43</sup> Lourau, R. (2001) *El análisis institucional*. Bs. As.: Amorrortu.

uniformantes, y el *capitalismo impreso* (revistas, periódicos, editoriales, literatura, imprentas) favoreció la instalación de un “ser nacional”, una lengua común, una historia, una mitología, símbolos patrios y rituales, *tradiciones inventadas* (Hobsbawm, en Devalle, 1989:19), una educación común.

Los rasgos concurrentes de la ciudadanía, “la igualdad formal de derechos y obligaciones, la pertenencia a una comunidad política (no solamente el Estado), la garantía para el ejercicio de los derechos ciudadanos vía instituciones ad hoc, la existencia de un espacio público más o menos desarrollado” (Vargas Valente, 1999:126), son compartidos por y disponibles para ese *nosotros* inicial que incluye *aun* principalmente: varones, ocupados, blancos, profesionales, heterosexuales. Los *otros internos* del capitalismo han sido constituidos etnocéntricamente como tales en la historia de Occidente a través de la negación del derecho a la diferencia y la utilización de esa diferencia como justificadora de la desigualdad (Moreno, 1991). Poblaciones originarias, mujeres, desocupados, homosexuales, migrantes internos, viejos, jóvenes, son colectivos mirados y definidos como alteridades cercanas por la lógica productivista del capital.

En las sociedades de América Latina, la *relación fatídica de superioridad e inferioridad* (Worsley, 1966) entre grupos dominantes y poblaciones originarias se remonta al siglo XV y a los procesos de conquista y colonización, muy anteriores a la conformación de los Estados-Nación. En estos países se evidencia la fortaleza de las operaciones ideológicas homogeneizantes que acompañaron y justificaron esos tempranos procesos de dominación al examinar las señales históricamente legitimadas de *lo nacional*.

Sin perder de vista el carácter peculiar de estos procesos en cada región y sociedad, a nivel mundial se constata que se apeló a la escuela como ámbito primordial para la formación de ciudadanos, construyéndose una ficción de neutralidad que potenció su eficacia. Esta ficción podría ser incluso, como sugirió Chevallard, condición de funcionamiento de los sistemas educativos modernos (citado en Caruso y Dussel, 2001:56).

Pineau (2001) identifica las piezas que se fueron ensamblando históricamente para “generar la escuela”: la homología entre la escolarización y otros procesos educativos; la matriz eclesiástica; la regulación artificial; el uso específico del espacio y el tiempo; la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar; la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas; una especial definición de infancia; el



establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno; la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento; la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes; el ordenamiento de los contenidos; la descontextualización del contenido académico y la creación del contenido escolar; la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y la generación de una oferta y una demanda impresa específica.

En Argentina, la escuela acompañó la conformación del Estado nación marcada por la idea de *civilización* que propugnó Domingo Faustino Sarmiento. Contrapuesto a la *barbarie*, el estadio civilizatorio logrado a través de medidas europeizantes, constituiría y sería condición para el logro de una nación, sólo “perdurable si lograba producir nuevos sujetos ‘civilizados’ por medio de la educación.” (Caruso y Dussel, op. cit.: 93). Marcada por esta impronta, desde fines del siglo XIX se produjo en el país la escolarización masiva de la población y la construcción un sistema educativo que respondió a los cánones del difundido optimismo pedagógico de la modernidad.

“La frase pronunciada por Sarmiento, “civilización o barbarie” recorrió el imaginario de generaciones argentinas, anudando allí el sentido de la institución educativa. Su promesa, no del todo incumplida, hizo de la educación la plataforma deseada por amplios sectores sociales. (...) Los que transitaban por la escuela estaban a salvo de la “barbarie”, los que formaban la “barbarie” tenían la esperanza de su redención si lograban hacer suya la ley común y los valores canónicos para lo cual debían transitar por los ritos de la escolarización.” (Frigerio, en Duschatzky y Birgin, 2001:128).

Colofón de la política educativa de la generación del 80, la Ley 1.420 de Educación Común, promulgada en 1884 durante la presidencia de Julio A. Roca, estableció el carácter obligatorio, gratuito, gradual y laico de la escuela pública y estableció las pautas para la conformación del sistema educativo nacional. El carácter laico defendido por Sarmiento para la escuela, como parte de una perspectiva liberal de la educación pública (en contra del conservadurismo católico), no es algo menor y puede ser considerado “progresista” en su contexto.

Ya a principios del siglo XX, en 1905, la Ley 4.874, conocida como Ley Láinez<sup>44</sup>, estableció la instalación de escuelas primarias nacionales en territorios provinciales, con el objetivo de favorecer la difusión en todo el país, inclusive en ámbitos rurales, de la escolaridad.

Constituida como territorio clave de la educación pública, la escuela fue y es pensada en la literatura especializada con énfasis diferentes, marcadamente a partir de las décadas de 1960 y 1970, cuando se rompen los consensos respecto al optimismo pedagógico y a su neutralidad: como aparato disciplinador, como agencia reproductora del orden social y de las relaciones de dominación, como experiencia cultural o como espacio de resistencia y lucha política (Caruso y Dussel, op. cit.). Dando cuenta de la complejidad inherente a la institución escolar, Pineau sintetiza:

“(…) es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes, que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos.” (op. cit.:28).

### **Las escuelas primarias de gestión estatal desde la perspectiva de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata**

En la provincia de Buenos Aires el sistema educativo provincial, regido desde el año 2007 por la Ley 13.688, está a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Se encuentra integrado por establecimientos educativos de gestión estatal y privada; comprende cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Comprende instituciones en diversos ámbitos, distinguiendo: rurales continentales y de islas; urbanos; de contextos de encierro, virtuales, domiciliarios, y hospitalarios.

El nivel de educación primaria, de carácter universal y obligatorio, como en todo el país, está destinado a niños y niñas a partir de los seis años de edad y tiene como objetivos y funciones: garantizar el aprendizaje de los niños desde esa edad; disponer condiciones para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura, de conocimientos sobre

---

<sup>44</sup> Manuel Láinez, senador nacional por la provincia de Buenos Aires, fue el impulsor de esta Ley durante su segundo mandato (1904- 1913).

TIC y producción y recepción crítica de discursos mediáticos; implementar prescripciones curriculares que incorporen al juego y al conocimiento científico; asegurar a personas con discapacidades la integración escolar y el ejercicio de sus derechos; fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos; desarrollar proyectos especiales, experiencias complementarias y/o innovadoras; promover y fortalecer contenidos, saberes y prácticas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación.(Ley 13688, capítulo IV).

La organización del sistema educativo provincial incluye a los Equipos de Orientación Escolar (EOE), que dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Estos equipos interdisciplinarios cumplen funciones en las 25 regiones educativas de la provincia, en las instituciones educativas de todos los niveles (Inicial, Primario, Secundario, Técnico y Formación Profesional y Agraria). Están conformados por los cargos de Orientador Educacional (OE), Orientador Social (OS), Maestro Recuperador (MR)/Orientador del Aprendizaje (OA), Fonoaudiólogo (FO), Médico (DO).

Los trabajadores sociales integran los EOE como *Orientadores Sociales*. El nuevo Reglamento General de las Instituciones Educativas, del año 2011, incluye al Orientador Social como uno de los “cargos técnico docentes de base”; en el artículo 82 se establece que estos cargos comprenden al “personal docente de base que, habiendo cumplido los requisitos de ingreso específicos, cumple tareas docentes vinculadas a su habilitación profesional.”

Nuestra mirada se enfoca en el partido de La Plata, que integra junto con los partidos de Berisso, Ensenada, Brandsen, Magdalena y Punta Indio una de las jurisdicciones educativa dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia.

Este distrito, uno de los 135 de la provincia, está conformado por la ciudad de La Plata, capital de la provincia, y por los centros comunales de Abasto, Arana, Arturo Seguí, City Bell, A. Etcheverry, El Peligro, M. Gonnet, Gorina, J. Hernández, L. Olmos, Los Hornos, M. Romero, Ringuélet, San Carlos, San Lorenzo, Tolosa, Villa Elisa y Villa Elvira. La enorme mayoría de la población (98%) se concentra en las áreas urbanas.<sup>45</sup>

En el partido, el nivel primario de la educación pública incluye cien establecimientos

---

<sup>45</sup> Fuente: <http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/territoriolocalizLP.htm> La localidad de Arana no está mencionada allí, no obstante está incluida en: <http://www.estadistica.laplata.gov.ar/> El partido comprende además la isla Martín García.

de gestión estatal<sup>46</sup>, localizados mayoritariamente en zonas urbanas. Los trabajadores sociales en los Equipos de Orientación Escolar participan como *Orientadores Sociales* de la cotidianeidad institucional y forman parte de la trama de relaciones que se establece entre los actores sociales dentro de la escuela y con toda la comunidad educativa.

En las conversaciones sostenidas, el momento de sumarse como *Orientadores Sociales* al sistema educativo cobra significación al ponerse en tensión los motivos de ingreso, las visiones previas acerca de la escuela, las experiencias desde otras posiciones.

### **La incorporación al ámbito escolar como Orientadores Sociales**

Los motivos que se manifiestan para buscar cargos como trabajadores sociales en el sistema educativo provincial son variados, aunque existe una prevalencia de razones referidas a la estabilidad económica, a cierta perspectiva de previsibilidad en la inserción laboral, incluso referida al momento jubilatorio.

En algunos casos, estas expectativas se presentan asociadas a una predisposición, a un gusto, hacia y por lo educativo que incide en la elección laboral.

*“...yo tenía el título de maestra, me interesaba. Después me metí en Sociología y todo eso, había abandonado; hasta que un día fui a buscar el título y bueno, fui juntando cosas y pensé que lo mío va más por el contacto directo que por la investigación para elaborar teorías. Así que vine a Educación.” (Carmen).*

*“Siempre me gustó la educación; me venía anotando hace un montón y me seguí anotando a pesar de no tomar cargos. Después que terminé con la especialización [en docencia universitaria] me volví a anotar, me enteré que se habían creado nuevos cargos en los equipos de orientación, fui al acto y conseguí esta escuela.” (Diana).*

En otros, el acercamiento se produce como una posibilidad más entre otras alternativas de inserción en el campo de la actividad profesional.

*“P: ¿Por qué el inicio en Educación?”*

*R: Si te digo la verdad, lo empecé por una cuestión de recursos y porque el único*

---

<sup>46</sup>Fuente: <http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/consultas/establecimiento/establecimiento2.cfm>.

*sistema estatal abierto y de ingreso permanente es educación; en los ministerios tenés que esperar a que haya una convocatoria, entonces era la que tenía ya las condiciones, y me venía anotando. Entonces bueno, (...) inicié. Y eso me permitió hacer el tramo de formación pedagógica.” (Gabriel).*

*“R: Estaba en el Ministerio de Salud, no me gustó. Había perdido todo contacto con lo que a mí me gustaba. (...) Era una monotonía importante. Lo que a mí me gustaba era el contacto con las familias, pero no podría decirte que ahí me gustaba más trabajar en salud o en educación.*

*P: ¿Por qué comenzaste como trabajadora social en Educación?*

*R: Por buscar trabajo. Como todos los que tenemos determinada edad o determinado momento de recibidos... Todos pasamos por instancias precarias de trabajo, por distintos momentos.” (Pierina).*

Se observa también que hay ingresos por motivos estrictamente laborales, expresándose una reticencia inicial relacionada con una imagen altamente negativizada de la educación escolar.

*“P: ¿Cómo llegás a trabajar en la escuela?*

*R: ¿La verdad? De descarte, no sé si de descarte total. (...) Era muy importante que lo laboral no fuera esporádico. Me interesaba Salud pero estaba cansada de llevar el currículum y quedar preseleccionada, entonces dije que me iba a inscribir en educación, que depende de mí y del acto público conseguirlo y bueno..., vemos que onda, ¿viste? Lo segundo que pensaba era la entrada rápida, tener aportes jubilatorios, todos los elementos de seguridad. Tenía una amiga que me gastaba porque yo estaba muy preocupada por mi jubilación. (Risas) El tema de buscar trabajo seguro, fue desde ese lugar.” (Alejandra).*

*“Empecé a trabajar ahí, sin expectativas, porque educación no es algo..., cómo decirte, muy promovido desde la formación en la Facultad. Está más promovido trabajar en salud, el trabajo con niñez, con adolescencia, esos son lugares más... o en los ministerios de Desarrollo... Cómo decirte, no sé si promovidos, sino que son los que la mayoría pretende obtener. Uno tiene esas visiones que por ejemplo, en Salud podés trabajar en un montón de cosas, y te da la sensación de que educación es muy acotado, muy encapsulado; esa es la visión que yo tenía de Educación.” (Alejandra).*

Al referirse a los estudios magisteriales previos y a la experiencia como maestra, una de las entrevistadas expresó

*“Mucho entre el deber ser y lo que me gustaba; yo creo que la vocación la encontré un poco más con mi profesión de trabajo social. (...) Hice el magisterio y lo terminé como un trámite, o sea, ni siquiera me interesaban las calificaciones ni el promedio, pero lo hacía por inercia, tenía que seguir estudiando, rendía los exámenes pero no era algo que me podía apropiarse. De lo que me pude apropiarse mucho es de las áreas más fuertes, en matemática y en prácticas de lenguaje. Si bien ahora soy orientadora social, con el equipo trabajamos mucho toda esta cuestión curricular, de estrategias, es como que uno la tiene ahí a flor de piel.*

*“Estoy totalmente atravesada... Me pasó toda la carrera, en la Facultad, eso de tener que escuchar... uno salía de la escuela con todo lo que significaba ser docente, maestro de grado y claro, vos te encontrabas con esas teorías. El tema de cómo trabaja el docente y la problemática real entre la teoría y la práctica y cómo uno se tiene que ir haciendo; no hay recetas, no existe nada de eso.” (Fabiola).*

En relación con el acceso al sistema educativo provincial y la formación pedagógica, dos profesionales habían estudiado magisterio como primera carrera, comenzaron como maestras de grado y luego, una vez terminada la formación universitaria, tomaron cargos en equipos de orientación escolar. El resto de los entrevistados se inició en el sistema educativo como *Orientador Social*. Algunos obtuvieron post título de formación docente mientras hacían la carrera de Trabajo Social, otros realizaron el Tramo de Formación Pedagógica luego de haber ingresado a Educación; la formación pedagógica es requisito para la titularización de los cargos.

La Resolución N° 2082/07 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia expone los fundamentos y establece las pautas para la realización del tramo pedagógico destinado a profesionales, técnicos superiores y técnicos del nivel medio. Para quienes no habían cursado estudios terciarios de formación docente previamente, las capacitaciones docentes tienen significaciones y alcances diferentes, hasta divergentes, en relación con los gustos y disposiciones, con las experiencias formativas anteriores. En relación con esta formación específica, los entrevistados se han referido a aspectos de diversa índole:

*“Después de hacer alguna suplencia hice la capacitación docente impulsada por mis compañeras, recién estábamos arrancando con encontrar trabajo, era la capacitación docente o era algo para perito. Otros que estaban en esa capacitación docente tenían otra perspectiva. O daban clases o estaban más interesados. Yo era: “bueno, me abre la posibilidad de un trabajo más. Después fue un requisito muy importante para titularizar, en su momento no lo tenía tan en cuenta, era algo más.” (Pierina).*

*“Cuando estaba en 5° año de Trabajo Social empecé la formación docente, la terminé después de que me recibí. Lo educativo me interesaba, pero el nivel del instituto terciario me pareció muy bajo y me pareció que muchos de los que estaban concurriendo buscaban tener el certificado y poder quedar como titular en alguna escuela, pero con pocas ganas. No se generaban demasiados debates o cosas por el estilo, que sí estamos acostumbrados en la Facultad. Uno iba ahí, era leer el manualcito, copiar y nada más que eso... Lo que estuvo bueno fue que el primer año era para trabajar en gabinete específicamente.” (Diana).*

*“P: ¿Dónde hiciste el tramo de formación pedagógica?*

*R: En Quilmes, lo tuve que pagar porque en los institutos públicos de formación docente no había apertura de los tramos pedagógicos. Hace dos años empezaron a resurgir pero no había oferta, y la que había era sesgada porque tenías que estar con antigüedad o tenías que estar trabajando y también había mucha demanda, entonces al tercer día ibas y te decían que ya estaban agotadas las vacantes, eso por un lado, y por las cuestiones que siempre tuve con los tiempos, porque en el otro trabajo eran ocho horas, más cuatro, doce, era muy acotada la disponibilidad y ahí me daban la posibilidad de hacerlo los sábados. Tenía que hacerlo porque me decía que ya tenía que tener una estabilidad.” (Gabriel).*

*“Hay muchos colegas que están recibidos pero no pueden entrar en el listado oficial y en las condiciones para estabilizarse y tener un cargo titular porque no tienen el trayecto de formación docente. Estaría bueno buscarle una vuelta, hay cuestiones que por ahí exceden al profesional en sí, pero como colectivo...” (Gabriel)*

El ingreso de los profesionales al sistema educativo puede ser pensado como un pasaje, con rituales muy formalizados como los actos públicos para tomar cargos, en

general vivenciados como momentos adversos, competitivos, que conllevan cargas emocionales desfavorables, atenuadas cuando son vividos grupalmente, con pares, al posibilitar otras significaciones y afectividades.

*“Hacía bastante que intentaba entrar en educación, pero toda la lógica de entrar es tan compleja, hay tantas trabas. Intentaba, pero sin ningún interés en particular por el trabajo. Siempre terminaba rebotada porque un papel no estaba bien, un sello faltaba, siempre había algo, te dicen las cosas a media lengua, es muy difícil entrar...” (Pierina).*

*“Al año siguiente logro inscribirme; en educación es un martirio inscribirse, nadie te asesoraba, llegabas y no sabías adónde ir. Hasta que logramos inscribirnos, nos fuimos en grupo inclusive.*

*Voy a los primeros actos, no entendía nada, no enganché nada porque me sacaban de las manos los cargos; estaba medio perdida, después tomé en una escuela una suplencia que era muy larga.” (Alejandra).*

El costo simbólico y afectivo de estos actos repercute en diferentes medidas en la dirección de desestimar el ingreso; no obstante nuestros interlocutores en algún momento decidieron pasar esta instancia ineludible, con la consecuente entrada en la institución escolar que, como toda institución, es “Un lugar donde las modalidades de ingreso(de pertenencia) y de egreso (de exclusión) están firmemente codificadas dentro de un sistema simbólico, donde se reconoce una voluntad de regulación -siempre problemática- del ingreso mediante el egreso.” (Lourau, 2001: 29).

¿Qué sucede cuando se produce el primer acercamiento a la institución como profesionales? En los momentos iniciales surgen impresiones de asombro, la evidencia del desconocimiento, la sensación de soledad, la desorientación, las primeras resignificaciones:

*“Cuando comencé estaba medio perdida, había cuestiones en cuanto al rol asignado que desconocía y me fui poniendo en autos ahí, al tun tun. En ese momento me di cuenta y dije: 'Acá hay de todo para hacer y se puede'.*

*Primero eso, para mi asombro; y después, cuando empecé a trabajar ahí, había cosas que... (...) En ese momento había muy pocos encuentros con Inspección, estábamos a veces muy solas. Ahora nada que ver, hay mucha más gente trabajando, con más inspectoras y con áreas más chiquitas.” (Alejandra).*



*“Tenía esa visión que Educación iba a ser burocratizada y algo provisional. Y me encontré trabajando en una escuela rural, donde la palabra que yo dijera era muy importante, digamos, lo que tenía para proponer. Me encontré con esa apertura, que me asombró.” (Alejandra).*

*“En el momento en el que entré a trabajar fue un momento donde hubo un cambio de paradigma, la ley de Niñez. También entré con un diseño curricular con otra perspectiva, no? Más abierta, más innovadora, más flexible; entonces eso me permitió decir: 'Uh, esto que me parecía tan rígido, quizás la institución empezó a sentir, el sistema empezó a sentir la necesidad de un cambio', y eso habilita totalmente desde el discurso y el acompañamiento supervisado, me encontré con supervisores que tenían llegada a uno, y no a través de un papel, sino a través de algunas cosas más.” (Fabiola).*

El trabajo en el equipo bien avenido, o el entendimiento con otros actores, docentes, deja marcas profundas favorables respecto a los primeros momentos en las escuelas, mientras que experiencias negativas aportan sensaciones de ajenidad, de incomodidad reforzando en ciertos casos la idea y el deseo de provisoriedad respecto al trabajo profesional en las escuelas.

*“Me encontré con cosas muy interesantes, una vez que agarré un cargo; empecé a encontrar un lugar que me atraía un montón para trabajar.”*

*Conseguí cargo en una escuela rural. Y me quedé fascinada, primero porque el trabajo con la que fue mi compañera fue excelente. Me di cuenta la importancia, yo no tenía todavía buenas experiencias con equipos, no eran tan fluidas las relaciones, ni los acuerdos, ni las miradas que teníamos sobre la institución, entonces era como siempre un negociar.” (Pierina).*

*“...en la primera escuela, ahí tuve la primera formación de lo que es la modalidad de Psicología y todas las cuestiones que hacen al rol y al equipo, los distintos actores dentro de la escuela y lo que implica estar dentro de una institución educativa, porque tenía registros muy generales, de las vivencias de uno, pero después, estando de este lado... Tuve suerte de tener un buen equipo, buenos compañeros, eso facilitó bastante. Más cuando uno es principiante y tiene que empezar a conocer, ¿no?” (Gabriel).*

*“Tenía una compañera que era su primera experiencia también, era una psicóloga que no quería estar en educación y cada cinco minutos lo decía, entonces fue muy difícil ponerme; sí enganchamos para trabajar bien con las maestras.” (Alejandra).*

Conocer la escuela anticipadamente, al momento de tomar cargo como Orientador Social, puede recrear perspectivas acerca de la escuela que interrogan visiones *equivocas* acerca de la institución escolar, esas que asimilan desde la ideología dominante y desde corrientes contestatarias, la institución con lo instituido, como lo establecido, las normas vigentes, “el estado de hecho confundido con el estado de derecho” (Lourau, 2001: 137). En la línea de pensamiento de este autor, la orientación resultante es, en la intervención, a una restitución del significado dinámico de la institución.

*“A mí me pasó, incluso a compañeros que después se dedicaron a la parte docente, es como que uno viene con un discurso, y también es violento el otro discurso respecto de cómo vos irrumpís en una institución, ¿no? Con esa marca de formación. Yo creo que si hubiera terminado la secundaria y hubiera ingresado a la Facultad de Trabajo Social, como tengo compañeras que se recibieron así, es otra la mirada. En el caso mío, con otros atravesamientos completamente diferentes, yo sabía que no iba a funcionar de alguna manera eso, aunque uno hace sus intentos, ¿no? (...)*

*Cómo trabajar en el instituyente, cómo aprovechar esas grietas, esas fisuras, que van apareciendo para ahí generar una intervención. No sentir que no estás haciendo nada, porque también el sistema te va diciendo que es poco, que es insuficiente, que no sirve y auto convencerte de que sí está sirviendo, ¿no? Que vos puedas mover algo y no hacer la revolución, la transformación y todas esas cosas, que uno entra y no funcionan, porque te encontrás con una pared, porque funcionan distinto.” (Fabiola).*

Las escuelas rurales<sup>47</sup> son, en los relatos, espacios de trabajo apreciados; en

---

<sup>47</sup>Según el ámbito, las escuelas se clasifican en:

- Escuelas en ámbito urbano: todas las escuelas ubicadas en localidades censales de 2000 habitantes y más y/o todas las escuelas ubicadas en localidades censales de menos de 2000 habitantes pero que, según el INDEC, se encuentran “comprendidas” dentro de otra localidad censal de más de 2000 habitantes.
- Escuelas en ámbito rural: todas las escuelas que se ubican en el amanzanado de una localidad censal de menos de 2000 habitantes y/o las que se ubican en campo abierto. A su

general asociados a primeras experiencias en el sistema educativo ya que a posteriori los profesionales que residen en zonas urbanas optan, en la medida posible, por escuelas más cercanas a sus lugares de residencia, a pesar de que con el traslado dejan de percibir la bonificación estipulada en función de la ubicación y/o dificultades de acceso asociadas a condiciones de trabajo diferenciales.

*“El tema de que fuera una escuela rural siempre me interesó. Pero a ver... Más como una fantasía, ir por la ruta 11 y decir: ‘Qué lindo trabajar en esta escuela’, pero no cómo concretarlo. Y cuando se dio y vi la escuela dije: ‘Ay, qué bueno, vamos a probar...’” (Diana).*

*“En la escuela rural encontré una amplitud de trabajo. Tenía determinadas características el lugar, muy alejado, las instituciones son la escuela y la salita, y no había nada más. El club existía, pero no funcionaba, no había otras cosas, un centro cultural, la Delegación..., lo fuerte era la Delegación, pero ahí no había trabajador social. Entonces empezamos a desplegarlos, ése fue un buen momento.” (Pierina).*

### **Visiones de la escuela primaria desde el lugar de Orientadores Sociales**

La inmersión diaria en las escuelas impacta en las representaciones de los profesionales; los sentidos previos se modifican, a la vez que esas condensaciones simbólicas resultado de la pertenencia a diferentes enclavamientos, de profesión, de clase social, de edad, de género, etc., inciden, en grado variable, en la cotidianeidad de las interacciones, en las prácticas que se llevan adelante en cada institución. Lo dicho por los trabajadores sociales alude a las modificaciones producidas en las miradas.

*“Me parece que lo pude resignificar, a mí me gusta educación, me parece un espacio muy rico para laburar. Lo que me dio apertura para entrar en educación fue pensar en todas las posibilidades que tiene; también ver sus límites, porque tiene muchos, no los*

---

vez, las escuelas en ámbito rural pueden diferenciarse en:

- Escuelas en ámbito rural agrupado: todas las escuelas que se ubican en el amanzanado de una localidad censal de menos de 2000 habitantes.
- Escuelas en ámbito rural disperso: todas las escuelas que se ubican en campo abierto.

Fuente: <http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm>

*voy a negar. De hecho es muy difícil entrar y es muy acotado lo que uno puedo hacer, pero no es poco rico, no es cerrado.*

*Yo creo que hay un montón de posibilidades, y que es un espacio estratégico para hacerlo. Tiene esa pata que es de control, de reproducción de una ideología hegemónica, todo eso es cierto. Pero también tiene ese otro lugar de poder y de verdad para trabajar otras cosas que vienen a romper justamente con el modelo; eso es al menos lo que vi en estos pocos años de trabajar ahí, ¿no? Van a ser casi ocho años... (Alejandra).*

*“Cuando salís de la academia tenés un imaginario y un ideal; después, lo que me permitió Educación fue más que nada posicionarme y replantearme mucho aquello que en su momento, en el marco del estudio, por ahí no le encontraba la vuelta, volvés a los textos y los leés desde otro lugar.” (Gabriel).*

En algunos relatos se hace ver el impacto subjetivo que el trabajo profesional en la escuela ha producido en otros ámbitos laborales, como la docencia en la universidad.

*“Me encanta la docencia [en la Facultad]... La empecé buscando cosas más personales, un espacio más para mí, de reflexión, y no tanto dándome cuenta de que me gustaba la docencia. En algún momento me descubrí que no era solamente eso, que había algo más, que me gustaba la docencia... Desde hace poco lo ato con el acercamiento que empecé a tener en el otro ámbito laboral, en Educación, esto de estar interesada en la docencia también desde otro aspecto, desde el equipo.” (Pierina).*

Al conversar acerca de las características de la institución escolar y las condiciones particulares que tiene el trabajo profesional en estos espacios, los trabajadores sociales marcan las diferencias entre la escuela primaria y a otros niveles y modalidades del sistema educativo. A partir de las experiencias de los entrevistados, surgen en lo dicho distinciones con el nivel secundario y con la modalidad especial. Las diferencias que se remarcan están referidas además de a características de las poblaciones de alumnos, a los equipos de trabajo, las problemáticas y las demandas, los tipos de tareas, los dispositivos institucionales, los tiempos.

Con el nivel secundario:

*“Son distintos tipos de trabajo con secundaria. No sólo en cuanto a la población con la*

que trabajás, que es lo más notorio, sino en cuanto a cómo abordar algunas problemáticas. Por ejemplo, en primaria trabajas más con los equipos fijos, porque las maestras están todos los días, entonces no estás alternando con quién trabajas; ahí tenés un equipo conformado de trabajo, salvo que alterne la maestra o que tenga ausentismo o que haya otras problemáticas dentro de la institución, eso va a depender de cómo esté organizada la misma, he trabajado en primarias muy organizadas. (Alejandra).

“R: En los plenarios que tenemos con la inspectora, te cruzás con gente con una polenta, con una capacidad, que le pedís que te cuente sus experiencias. La gente de secundaria, tiene otras experiencias, mucho más ricas.

La gente de secundaria trabaja distinto, más allá de trabajar con jóvenes que implica toda otra cosa, ¿no? Pero me da la sensación por experiencias que una escucha, que tienen posibilidades de trabajar más lo grupal. Hay experiencias..., bueno, de centros estudiantiles, ni hablar. Radios...

P: ¿Jóvenes y memoria, ese tipo de iniciativas?

R: Sí, sí, sí. Que dan otro aire y que tienen otra continuidad, porque, por ejemplo, yo los temas del 24 de marzo y demás, los trabajo, pero no deja de ser acotadísimo, y me cuesta muchísimo poder tener continuidad; sostener talleres en la escuela primaria de por sí, es todo un tema, en escuelas tan numerosas.” (Andrea).

“P: ¿Notás diferencias entre un nivel y el otro?

R: Sí. En principio en cuanto al tema del encuadre nuestro, desde el rol del trabajo social. Trabajar con niños demanda mucha más atención, es mucho más demandante. Institucionalmente tienen distintos dispositivos de trabajo. En el nivel primario son maestros que están cuatro horas todos los días con los chicos y vos tenés contacto cotidiano todos los días con los maestros; eso hace que la dinámica de trabajo sea diferente a la del secundario donde hay profesores, donde el contacto generalmente lo tenés con los preceptores, no tanto con los chicos; eventualmente sí en situaciones aisladas pero es otro encuadre, ¿no? Y también que son adolescentes, que te permite otro tipo de mirada, que no es tan encima como con los chicos en primaria, que tienen mucho más pautadas las actividades, los proyectos y todas esas cuestiones que hace que tengas que estar mucho más pendiente.” (Gabriel).

Con educación especial:

*“Mucho para decir tendría de las diferencias abismales que hay con la escuela primaria, primero porque es un trabajo técnico, más de asesoramiento, segundo porque los chicos no están ahí, están en la escuela primaria o secundaria, en otros lados, trabajábamos más que nada con las integraciones. Los chicos de la escuela eran muy pocos. (...) Hay todo un trabajo que se hace en función de si hay posibilidades de vinculación con el entorno, un montón de cosas, pero no podía hacer un trabajo con más de una familia, era algo puntual, alguna problemática, de pensión, alguna situación de violencia; también me limitaba que no conocía la lengua de señas. En general interactuábamos entre adultos, y a mí me gusta generar vínculos con los chicos.”* (Pierina).

*“Hace mucho hice una suplencia en una escuela especial, una experiencia riquísima que quisiera volver a hacer. Quiero terminar los años que me quedan en Especial, me parece, porque es otra formación, es otro trabajo. Juega otra cosa diferente, ni mejor ni peor, eh.”* (Andrea).

¿Qué énfasis hacen, en qué enfocan los profesionales al decir acerca de la escuela primaria? ¿Qué elementos son significativos de este espacio institucional que habitan diariamente y donde intervienen profesionalmente? Parafraseando a Duschatzky y Birgin (2001), ¿Dónde está la escuela, en tiempos turbulentos, según los trabajadores sociales que integran equipos de orientación escolar?

En los relatos está presente *el carácter homogeneizador que persiste*, se reconocen tensiones con propuestas que tienden a desdibujar los trazos monótonos de la uniformidad, pero ésta insiste desbaratando lo otro. ¿Es posible que no lo desbarate? Si es posible, ¿hasta dónde?

*“(...) la tendencia siempre es: para todos lo mismo, con el mismo libro. Eso de la igualdad atendiendo a las diferencias, sí, vos lo escuchas en el discurso pero en la práctica hay una tendencia a homogeneizar para todos, e incluso el perfil del docente. El docente que trabaja a la mañana y trabaja a la tarde. Te doy un ejemplo, un 1º y otro 1º, mismas actividades; bueno, no es lo mismo un turno mañana que un turno tarde, las particularidades familiares son completamente diferentes, las organizaciones familiares*

*son distintas, a la tarde los padres tienden a estar más; tienden a estar más porque son otras organizaciones laborales también.” (Fabiola).*

La impronta del *tiempo escolar y de la organización de los tiempos escolares que lo componen* es una de las marcas institucionales más firmes; lo que se expresa en los discursos es la admisión que hay *otros tiempos* que conviven con ese tiempo hegemónico, y que estos otros tiempos deberían ser contemplados por la escuela.

*“(…) Pero la escuela sigue con el formato de escuela como nace en Argentina, como una escuela para formatear un tipo de ciudadano, y va cambiando de modalidad a través de la historia pero hay muchas cosas que todavía la escuela... por ejemplo el tiempo escolar.*

*El tiempo escolar a veces no es el tiempo de algunos niños en su aprendizaje mismo, que es más lento, que tienen que tener otros tiempos de aprendizaje, otros tiempos de inclusión con la familia.” (Clelia).*

El tiempo escolar se inscribe en una institución en la cual las coordenadas identitarias han tendido a homogeneizarse en el marco mayor del Estado nación. Chatterjee sostiene que “el tiempo homogéneo vacío, entonces, es el tiempo del capitalismo. Dentro de su dominio, éste no toma en consideración ninguna resistencia.” (2007, 59-60); sin embargo, sugiere la presencia de un tiempo real denso y heterogéneo, corroborado por etnografías que dan cuenta de *otros* tiempos. En el Estado nación se da la coexistencia de tiempos inmersos en la compleja trama de las relaciones de hegemonía-subalternidad: tiempo homogéneo - tiempos subordinados alternativos. Tiempo escolar – tiempos tan diversos como la diversidad de los *alumnos reales* en las aulas.

El carácter normalizador de la institución se relaciona fuertemente con la función social e históricamente asignada respecto al “desarrollo de una cierta disciplina que tiene que ver tanto con el ejercicio del control propio de toda institución como con el desarrollo del aprendizaje.” (Lewkowicz, 2004: 26). *La escuela disciplinadora* asume versiones actuales en los dichos de los profesionales, se repiensa en contextos donde la autoridad pedagógica de la escuela sarmientina es contrariada. La autoridad se entiende necesaria, pero no cualquier autoridad; aquella que pretende reconstruirse o mantenerse desde el orden de los cuerpos es cuestionada.

*“R: Hace un mes se logró que cambien la palabra 'señorita' por la palabra 'maestro'. Los chicos todavía forman y dicen: 'Buenos días señorita'.*

*La otra vez le decía a una de las maestras: '¿Todavía se forman?', 'Se tienen que poner formados uno atrás del otro cuatro veces por día. Yo ya estoy desesperada', se reía.*

*Tiene todo un sentido eso... Un sentido de orden. Para mí tiene que ver ya no tanto con el disciplinamiento de los cuerpos sino con la dificultad para construir una autoridad legitimada, para legitimar la construcción de la autoridad.*

*Todavía hay dificultad para construir autoridades desde otro lugar, que no sea volver a caer para atrás. Estamos modernizándonos en todo pero volvemos, insistimos. Son chicos de once años, doce, con mucha carga. ¿Tiene sentido estar gritándoles: 'Prolijos, callados, en fila', para entrar al aula después de un recreo?*

*Lo aburrido que deben estar de otra vez tener que formar y escuchar: '¿Por qué no se ponen derechos?'. Es todo un tema.” (Carmen).*

En los discursos se entrevé el *corte de la escuela respecto a lo social/ la sociedad*. Se observa la construcción de un sentido de la escuela como un lugar desunido del entorno mediato e inmediato. La abstracción deliberada de los niños y los adultos de la “rutina cotidiana de la vida” y la participación en un ambiente aislado y ritualizado, un lugar “de cuatro paredes en el que maestro y alumnos se hallan confinados todos los días y regulados por un rígido programa de actividades de aprendizaje...” (Spindler, citado en Franzé, op. cit.: 8) se torna en abstracción de la vida social. Esta circunscripción discursiva de la institución, que de un modo no consciente la aparta del contexto, y la polariza a veces, subyace en discursos variados. Por ejemplo, al pensarla como *espacio reglado, de convivencia ordenada*, por contraste con el afuera, alterado por “lo social”. O bien al concebirla como nexo o vínculo con la sociedad.

*“(...) el barrio tiene otras prácticas, otras formas distintas que la escuela, al estar dentro de una institución reglada, con normas. Entonces el vocabulario, los modos, la manera de dirigirse con respeto se ven alteradas; es como que permanentemente está muy exacerbada la cuestión en ese sentido, en cuanto a cómo se construyen los vínculos, ¿no? Desde lo social y desde afuera es como que permanentemente, parecería que la única manera de vincularse es con la descalificación, el agravio y bueno, justamente con eso tenemos que trabajar. Por ejemplo escupir en la cara a la profesora, son cuestiones que nos ponen a nosotros en un lugar donde tenemos que empezar a ver cómo*



*podemos regular, pero es muy complejo porque no es que eso se genera o se inicia ahí en la escuela (...)* (Gabriel).

*“Porque la escuela sigue siendo el lugar, la institución, más transitada de la sociedad diariamente. Donde emergen muchos problemas, el niño es el transmisor de los problemas de la familia, de las problemáticas que tienen, entonces es un buen lazo con la sociedad.”* (Clelia).

*La escuela impotente o sin herramientas, desbordada en situaciones conflictivas que se salen de lo habitual o con niños que no se condicen con el modelo del alumno ideal.*

*“(...) No puede ser que se siga pensando en un chico que tiene problemas como que es un manipulador, un perverso, no. Me parece que tiene que ver con problemas de formación; y que aparte de mirada, de cómo se trata, la escuela no está preparada para recibir la diversidad. No puede ser que no sepan abordar un chico porque..., por el motivo que fuera: un chico que no se sienta, que no hace la tarea y no se queda callado; y no puedo creer que se siga esperando que un aula sea una cosa... Y yo, estoy muy vieja y muy intolerante (risas), hay momentos que realmente siento que...ah... es muy difícil.”* (Andrea).

*La escuela como alternativa, esforzada, a la lógica de mercado; como un enclave en donde y desde dónde disputar sentidos en las arenas sociales. La escuela aparece acá en disputa con lo que desde afuera se propone como consumo exacerbado, aquello que provoca identidades lábiles, que individualiza, que torna volátil lo común, que lo desprende de la historia social. Lo que se disputa son significados. En estas visiones la escuela es vivaz, a pesar del peso de la tradición, de cierto anquilosamiento, es un lugar desde donde lo público, confronta. Tal vez a pesar suyo.*

*“Podés aprovechar el momento, pero sostener una intervención es muy difícil porque el sistema es de mucha rigidez para poder plasmar estrategias que te permitan sostener y que te permitan llevar adelante, además de aprovechar esos momentos, después seguir sosteniendo y llevar adelante para poder encuadrarlos por algún lado a los chicos, es muy difícil. Difícil por los factores de adentro y difícil también por el afuera, porque los padres realmente, cuando empeoran las situaciones, empeoran las conductas y el*

*acompañamiento se debilita mucho, se desdibuja mucho porque los papás no se proyectan, entonces no pueden verlo proyectado a su hijo; ellos mismos no se proyectan entonces se hace todo un remar a contracorriente realmente. Yo creo que la escuela es una trinchera cultural, en muchos sentidos.*

*P: ¿En qué sentidos?*

*R: Y, en el sentido de..., respecto a los sentidos que trata de construir el mercado, con mensajes tan frágiles, tan superficiales, de promover un consumo permanente, una construcción de identidad tan variable, entonces poder ir poniéndole arraigo al sujeto, sentido a la palabra y a las acciones; es una tarea totalmente encontrada con el mensaje del mercado.” (Carmen).*

*Lo distinto escolar*, lo novedoso, aquello que no es lo mismo en lo que es, que expresa diferencia en la existencia de la escuela, se revela en lo dicho y en lo observado en las escuelas. Duschatzky y Sztulwark se refieren a *lo no escolar* para designar aquello que toma forma de pregunta en el mundo escolar “pleno de respuestas”; lo que coexiste conflictivamente con “las invariantes escolares” y se detiene en las bisagras, en los intersticios. Lo no escolar, expresan, “fija la atención en las incomodidades y los modos en que, como el agua entre las piedras, se las arregla para no agotar un movimiento, el de una conversación.”. Vive en los modos clandestinos de lidiar con lo imprevisto y se presenta como caos, se juega en las tensiones y se fuga de lo escolar a la espera de hacerse escuela. (2010:6)

Al analizar los discursos relevados, hablamos de *lo distinto, lo novedoso escolar* para prevenir la asimilación de lo escolar a lo que hay de tradicional y fijo en la escuela, a lo instituido. Lo *distinto escolar* es aquí lo que está provocado por las interrogaciones, por las dudas; aquello que es nuevo en la escuela, no necesariamente de manera cronológica, sino porque se corre de lo previsible; lo que es dilemático o disyuntivo; lo que da la posibilidad de otros encuentros, de otras expresiones, lo que habilita lo disfrutable en la escuela. Más adelante, en el último capítulo, nos ocupamos de las potencialidades del Trabajo Social, al abordar elementos que pueden ampliar, en el espesor de lo escolar, las hendiduras donde se alberga lo instituyente de lo institucional escolar.

En lo dicho, lo que es *distinto* emerge en relación con elementos de diversa índole. En la disponibilidad de tiempo y la posibilidad de que ese tiempo esté ocupado y teñido por lo artístico y/ o lo lúdico.

*“R: Generó una resistencia el tema de las ocho horas, pero los chicos están bárbaro, se están acomodando pero para mí el cambio a jornada completa mejoró muchísimo a como estábamos antes. Antes acá teníamos diez chicos.*

*Hay muchas otras cuestiones que influyen. Ahora está más orientada a lo artístico y los chicos, por medio de juegos o de algunas situaciones más 'desestructuradas' para decirlo de alguna manera, aprenden de otra manera, ¿no? Están más motivados. Antes había chicos que les era muy característico el no tolerar estar en las aulas, entonces daban vueltas, o venían acá al gabinete; ahora, mayormente lo están sosteniendo. Llega un momento en que se desbordan pero bueno, son muchos chicos, obvio. Creo que se han beneficiado con esta nueva modalidad. Aparte al tener maestras diferentes, es otra dinámica. Aunque están ocho horas, no veo que se les haga tan pesado como antes; antes era como que tenían pesadez los chicos, como que no querían estar. Pero sí; es significativo el cambio.” (Julieta).*

En los diálogos y/o encuentros entre los profesionales y docentes, formales e informales, en los que se ponen a jugar *otras* miradas sobre las prácticas de enseñanza.

*“En cuanto a la enseñanza, algo que hablamos con las docentes es que a veces un chico dice: 'Yo esto no lo sé'; quizás no lo sabe de la manera en que el docente espera que lo sepa. Por ejemplo, capaz hay un chico que no sabe hacer cuentas, que no sabe contar, pero en su casa maneja dinero. Él no puede hacer la relación quizás entre un número en el pizarrón y lo que él cuenta como plata. Entonces, en mi opinión creo que faltaría darle una vuelta a este acercamiento entre la realidad que viven los chicos y la enseñanza escolar, porque si no queda como descontextualizado.” (Julieta).*

En las decisiones y prácticas que permiten en la escuela las expresiones culturales alternativas, no canónicas, que resultan de tener en cuenta, dejar entrar y dar lugar a lo otro, lo alternativo, produciendo situaciones escolares que no reproducen lo establecido.

*“Para el día del maestro se pedía el himno a Sarmiento, entonces hicieron una selección: uno era de Kevin Johansen, otro el de Damas Gratis.*

*P: ¿Esa selección la hicieron los chicos?*

*R: No, los docentes dispusieron tres opciones. Entonces ayer dijeron de preguntarles a ellos cuál les gustaba más; les gustó la de Damas Gratis; esa versión les encantó y les encanta la cumbia. Algo que me resultó muy gracioso, Sarmiento ahora, la cumbia*

*ahora, justo en esta escuela que es como muy conservadora, que les guste la cumbia. A Kevin no lo quisieron, fue gracioso; pero aparte de gracioso eso, no? Qué es lo que los chicos traen, y poder respetar eso, ya la eligieron. Para el día del maestro se va a cantar el himno de Sarmiento versión Damas Gratis.” (Fabiola).*

En la implicación afectiva e intelectual de los adultos en actividades que se proponen con dosis de literatura, de juego, de recreación, que posibilitan otros aprendizajes.

*“Sí me parece que hay un lugar que les abre la cabeza a los chicos, tenemos una muy buena bibliotecaria. La lectura les abre a los chicos un mundo tan, pero tan distinto... Cada curso tiene un día y un horario para ir a la biblioteca y vos ves que los chicos demandan y se apropiaron de ese espacio, eso me parece que está muy bueno. Y existen las maratones de lectura y las maratones de matemáticas, eso está bueno como cosa distinta en las escuelas, me parece que es un lugar de acercamiento a las familias también. Se convoca a los padres a leer, a resolver, a que participen de un día, si es la maratón de lectura hasta nos disfrazamos, se dramatiza todo un cuento, o lo que se elija; se invita a los padres a que participen de esto, a la familia, a los abuelos, los tíos, lo que fuere. Lo mismo cuando son maratones de matemática, de aritmética, vienen a resolver problemas, cuentas y vos ves que las familias se enganchan. Esos espacios a mí me parecen muy valiosos, y tengo entendido que es algo bastante nuevo. Me parece que antes no se daba por lo menos así tan regularmente.” (Andrea).*

En las intervenciones que desdibujan las culpabilidades individuales, deshacen prejuicios, posibilitan elaboraciones grupales y reparadoras sobre los hechos, promueven derechos (de género, de niñez, a la educación) y protegen.

*“R: Hoy una maestra me dijo que a una de las nenas en el recreo le habían dejado escrito en un papel: 'Putá regalada'. '¿Quién habrá sido? Nos vamos a fijar la letra' me dice. La miro y le digo: 'Caza de brujas, no' y enseguida todos los chicos diciendo: 'Sí, hay que ver quién fue'. 'No' les dije, 'Les propongo algo diferente: vamos a dibujar a la persona que escribió. ¿Qué diríamos de esa persona? ¿En qué cosas erró y qué podríamos hacer?'. La condena, que es un cobarde, que a la mujer no se la insulta, que se está escondiendo para no dar la cara, falta de consideración por los sentimientos del otro, falta de respeto. Imaginate que el que fue, que estaba ahí adentro...”*

*P: Quería desaparecer...*

*R: Después de todo lo que dijeron... ¿Querés saber quién fue?*

*P: Era demasiado, claro.*

*R: Acá no importa quién fue, ya sabemos cuánto se equivocó; ahora pensemos qué hacemos con la compañera. 'Bueno, ahora abracen a la víctima' era el mensaje. Es la mejor maestra de la escuela, es una divina pero bueno. Yo la miraba y no podía hacerle entender que así no..." (Carmen).*

En la apropiación de iniciativas institucionales que hacen verosímil apreciar a los niños en sus singularidades, en sus diversidades.

*"Yo creo que lo novedoso en la escuela..., yo que soy maestra, es un diseño curricular muy bueno el que se tiene, y ha puesto al Trabajo Social en un lugar muy importante, ha puesto a los derechos en un lugar importante<sup>48</sup>. No estoy hablando desde un lugar de partido político, sí ideológico-político, me parece que hay un montón de cosas que no están bien, pero esto está bien. Creo que el diseño curricular nos permite, por ejemplo, esto que te contaba hoy de la nena gitana, en otro momento no se podría haber hecho, ahora tengo la posibilidad de hacer un proyecto flexible que espere a esta nena, o que esté sin venir un mes a la escuela y después vuelva. Estos proyectos flexibles que muchas veces se interpretan para el otro lado, como para decir: "porque no le importa nada a nadie, que todo el mundo llegue y tenga el título, porque es la estadística". Yo creo que no tenemos que ir para ese lado, nos tenemos que poner en las cosas que sí dan resultado. Es mentiroso decir que un niño no puede repetir un año, por ejemplo; porque el niño puede permanecer un año si tenés un fundamento, y evaluando qué de bueno va a pasar, qué de nuevo va a pasarle a ese niño en un año si va a permanecer." (Clelia).*

*"(...) Existe un espacio que pocas escuelas están aprovechando, los Consejos de aula, que acá son una orden. Todas las semanas, una hora por semana nos sentamos en círculo de primero a sexto, cada grado por separado con su maestra.*

*Nosotras nos dividimos, y todas las semanas se hace el Consejo de aula y circula la palabra; '¿de qué queremos hablar?' Los que hablan son los chicos. Una va conduciendo para que todos participen, para sacar lo que más se pueda. Ese espacio*

---

<sup>48</sup>Entrevista realizada en junio de 2015.

es espectacular.

P: Me imagino que sí.

R: Ejercicios que les hacemos hacer, como que por ejemplo: 'hay que decir dos cosas buenas del que tengo al lado, dos cosas positivas'. Entonces empiezo yo, porque el primer responsable siempre es uno, y digo, por ejemplo: 'Bueno, vos sos un buen deportista y siempre estás sonriendo, sos una persona alegre, positiva' y sigue el otro. Dicen: '¿Tengo que decir algo de él? Es bueno'; le preguntamos '¿Qué es que sea bueno?' y responde: 'Que es buen compañero' y ahí volvemos a preguntar, '¿Qué significa que sea buen compañero, ¿porque te prestó el lápiz? ¿porque te acompañó en el recreo? ¿porque te escuchó?'

P: Requiere una práctica, pensar de esa manera.

R: Cómo les cuesta. Pero está bárbaro.

P: ¿Qué potencial que tienen esas actividades, no?

R: En las competencias comunicacionales, en las subjetividades, en poder expresar el malestar, poder ponerle palabras, poder decir lo bueno, lo malo. Es re lindo ese espacio. ¿Sabés cómo te lo piden? Te persiguen todo el viernes." (Carmen).

"(...) Algo que es interesante, con relación a aquellos alumnos que tienen sobreedad o alguna dificultad pedagógica se denomina 'agrupamiento flexible'. Permite lo que en su momento hacían los orientadores de aprendizaje... ¿qué hacían? Era la maestra recuperadora de antes; se sacaba a los alumnos y lo traían acá a trabajar. Ahora ese agrupamiento flexible permite que vos trabajes con tus horas institucionales, estoy hablando como si fuera maestra, en las horas especiales; una que no se saca, porque a los chicos les fascina, es educación física; con las otras más o menos puedes ir negociando, inglés negocias todo el tiempo porque no les gusta mucho, pero en plástica por ahí tenés que negociar... Entonces eso permite que vayas trabajando, porque hay dos segundos grados, trabajas con la docente paralela, si ella está con los alumnos de 2° A, saco a los alumnos de 2° B y así sucesivamente. Este acompañamiento puede ser del maestro, del equipo de orientación, puedo ser yo como orientadora, puede ser mi compañera. Es algo muy interesante y permite acompañar las trayectorias de otra manera." (Fabiola).

En los relatos se inscriben procesos tan amplios como los que dieron origen a la escuela como construcción social e histórica, y tan pequeños como los que se producen en cada barrio, en cada situación, en cada intervención profesional.

Se trasluce en el conjunto de lo dicho que “si bien está inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción de cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento.” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 3) En ese sentido, estas autoras sostienen el valor de estudiar experiencias concretas insertas en historias nacionales y regionales.

Nuestra mirada está detenida en las miradas de los profesionales, a través de esas perspectivas, conversando con ellas, se captan las escuelas. En el trabajo de documentar lo no documentado a través de las voces de los trabajadores sociales se plasma la presencia de la ideología y de lo político en versiones locales y las formas locales de poder; el peso de las modalidades tradicionales de lo escolar y de aquellas que sin dejar de ser escolares, colocan elementos disruptivos o disonantes; se vislumbra la posibilidad o no de agencia de los profesionales; las tensiones entre los actores escolares; la dinámica entre el afuera y el adentro de la institución; los movimientos que revelan lo cambiante en la institución, lo que la escuela tiene de heterogeneidad en la homogeneidad, lo otro, lo diferente (diverso, desigual) en lo común.

## CAPÍTULO 4

### **¿Con quiénes sí? ¿Con quiénes no? Pertenencias, referencias y el *nosotros* del Trabajo Social en las escuelas**

Nos ocupamos acá de las representaciones acerca del Trabajo Social en las escuelas. Pensando los pensamientos de los profesionales entrevistados, nos interrogamos: ¿Dónde se encuentran las marcas de la profesión en las voces de los protagonistas?, ¿cuáles son las señales adscriptivas en estos espacios?

En los puntos de vista relevados están presentes visiones propias e interpretaciones de las miradas de otros con quienes comparten los espacios escolares, principalmente docentes y directivos. Las miradas de los trabajadores sociales sobre la profesión se entrelazan con las representaciones acerca de otros actores escolares.

En el día a día de la escuela, los trabajadores sociales que integran como Orientadores Sociales los Equipos de Orientación Escolar forman parte de un entramado de relaciones que abarca a todo el personal. Por la inserción y las incumbencias del "rol", las interacciones y las referencias más significativas se establecen principalmente con los integrantes del propio equipo, con los directivos, las docentes de grado; a la par se sostienen contactos con miembros de la cooperadora escolar, profesores de asignaturas especiales, personal auxiliar; todos actores en una institución cuya finalidad principal es la educación de los niños que concurren (a veces no concurren) a la misma. Son interlocutores también otros integrantes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social: autoridades de la modalidad, otros equipos de ese ámbito (EDIA, EID, etc.) que mantienen contacto con los EOE; otros EOE que participan en reuniones plenarios junto con inspectores del área.

El aquí y ahora de estas relaciones se traza en las peculiaridades de los microcosmos escolares pero también en la historicidad de la institución escolar, en el derrotero de las relaciones entre ésta y los contextos socio-históricos que la contienen.

Enfocamos en los signos de la pertenencia al colectivo profesional del Trabajo Social y en las particularidades que toman esas significaciones en estos espacios. Las imágenes respecto a sí mismos y a los otros, compuestas en procesos que incluyen acuerdos y tensiones, implican categorías complementarias de mismidad y distintividad, y



son productos históricos, dinámicos, contextuales (Piqueras, 2002).

Las dinámicas relacionales, endógenas y exógenas, presentes en los procesos de construcción de identidades, operan reforzando ciertos marcadores del endogrupo, actualizan adscripciones y, simultáneamente, distinguen un afuera calificando esa exterioridad (Piqueras, 2002). Estos procesos son posibles de comprender si se advierten las relaciones de poder inherentes a ellos, es decir, si se analiza la dimensión política de las identidades sociales producidas.

La identidad profesional, como identidad social, es un producto siempre inacabado de las relaciones que se establecen entre el colectivo en cuestión, otros colectivos profesionales, los sujetos con los que los profesionales trabajan y los contextos de intervención, a niveles micro y macrosociales, en los cuales los marcadores adscriptivos se modifican, se refuerzan, se esgrimen, se tensionan, se actualizan.

La construcción de la identidad del Trabajo Social en la escuela, plantean Argumedo y Asprella (op. cit.), se desarrolla en el juego entre la mirada de las cuestiones sociales, los espacios y las interacciones de los propios profesionales con las probables imposiciones de las instituciones. Según estos autores, la inserción profesional en este ámbito implica un desafío particular, un choque; es el reencuentro con la escuela, un encuentro complejo, la vuelta a un lugar en el que se fue niño, se entra a él como profesional adulto. El recuerdo de lo vivenciado como alumnos, con los mandatos de respeto, obediencia, aplicación, se liga con los parámetros identitarios profesionales que el sistema educativo coloca en la forma de *Orientador Social*. A su vez, Etchegoyen y López (2007), respecto a la adscripción identitaria del Trabajo Social en este tipo de instituciones, expresan que "(...) refiere al lugar de éste en el entramado institucional, al sentido de su presencia y de su quehacer. Implica una expresión singular que sin duda responde a una construcción socio-histórica que debemos recuperar." (3).

Los elementos que se destacan respecto a la identidad del Trabajo Social en la escuela, expresan Corrosa y otros (op. cit.), han sido mantenidos en el tiempo configurando la práctica profesional y están presentes en la construcción institucional del perfil profesional. Se refieren a un *quehacer profesional acompañado por una intencionalidad de cambio* (el cambio desde la perspectiva de ayudar al otro para que se adapte al medio o para que se modifiquen las estructuras opresivas de la sociedad capitalista); al *trabajador social como implementador más que diseñador de políticas sociales*; a la *oscilación entre la omnipotencia y la impotencia* relacionada con la

contradicción entre la perspectiva de promoción de derechos y los mecanismos burocráticos institucionales que instan al control, lo cual resulta en un malestar, “malestar identitario”, marca de origen profesional según Bajoit y Franssen (citados en Corrosa y otros, op. cit.: 103); al *uso de instrumentos de trabajo propios de la profesión*.

Himm afirma que “A diferencia de la identidad que asumen los Trabajadores Sociales en otros ámbitos de desempeño laboral, quienes se desempeñan en educación asumen un posicionamiento como educadores. También son considerados docentes desde la Dirección de Cultura y Educación.” (op. cit.: 78). La autora destaca este aspecto y, en relación, otorga importancia a que el sistema educativo de la provincia pida título docente o, en su defecto, la acreditación de capacitación pedagógica para acceder a la titularidad de los cargos. Concluye que “El posicionamiento de carácter educativo y la fuerte ligazón con la tarea pedagógica son marcas de gran importancia para quienes se desempeñan hacia el interior de las escuelas.” (Ídem). La autora postula la existencia de una identidad social atribuida, en consonancia con el mandato institucional de control de ausentismo, y de una identidad construida “desde las prácticas y afianzada por la normativa” que supone un corrimiento de la intervención profesional orientada ya hacia la promoción de derechos y la inclusión educativa.

### **El Equipo de Orientación Escolar y la interdisciplina**

Los Equipos de Orientación Escolar se conforman según las normativas, como vimos, con las figuras de Orientador Educacional (OE), Orientador Social (OS), Maestro Recuperador (MR)/Orientador del Aprendizaje (OA)<sup>49</sup>, Fonoaudiólogo (FO), Médico (DO). En las escuelas, los equipos frecuentemente cuentan con tres o dos de estas figuras o “roles”<sup>50</sup>: el Orientador Educacional, el Orientador Social y/o el Orientador del Aprendizaje.

El carácter interdisciplinar de estos equipos es establecido en las directrices y toma cuerpo al integrarse cada EOE con perfiles profesionales diferentes. Los equipos de los que eran miembros los trabajadores sociales al momento del trabajo de campo se encontraban conformados además por psicólogos y/o psicopedagogos. Los modos en que

---

<sup>49</sup> La Comunicación 04/07 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social desarrolla consideraciones sobre el figura *maestro recuperador* que fundamentan el cambio de nominación y de correlativas funciones asignadas en adelante al *orientador de aprendizaje*.

<sup>50</sup> La figura de Orientador Educacional (OE) puede estar ocupada por psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionales y licenciados en Ciencias de la Educación. La figura de Orientador de Aprendizaje (OA) suele ser ocupada por psicopedagogos.

el carácter interdisciplinar es vivenciado, valorado y entendido son disímiles; en la labor cotidiana, en los discursos, se evidencian estas divergencias respecto a esos otros con los cuales se comparten lineamientos que instituyen funciones, pautas de acción, distinciones.

Según Argumedo y Asprella (op. cit.), trabajar en equipo con profesionales de otras áreas es un primer desafío que se le plantea al trabajador social en la escuela; estos autores sostienen que las experiencias durante la formación de grado pueden ser orientadoras al momento de estar en situación de conformar un equipo interdisciplinario, de tener que abordar tareas en conjunto, cada profesional desde su especialidad. Estiman la importancia de “trabajar juntos aportando para una mirada más compleja del problema, dialogando, cuestionando cada uno la visión del otro y enriqueciéndose con los aportes” en contraposición a “partir el problema en diferentes dimensiones que se ajusten más a las especialidades, y cada uno hacer ‘su’ trabajo.” (7).

Entendemos la interdisciplina como integración de conocimientos, retomando palabras de Follari:

“(…) como la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. Es decir, se trata de producir algo nuevo, que no estaba previamente en esas disciplinas; si no, sería pura reiteración. Se trata de promover algo que antes no estaba; y para promoverlo hay que trabajar. Hay que ver en qué se pueden poner de acuerdo estos discursos que al principio funcionan como muy externos uno al otro, y que no se entienden entre sí, para que a partir de condiciones de mutuo entendimiento se pueda avanzar hacia confluencias cada vez nuevas.” (2007: 9).

En este sentido, la práctica interdisciplinar implica una noción teórica acerca de sí misma, la preexistencia de disciplinas delimitadas como tales, la condición de ser constituida en el intercambio interpersonal reflexivo, ya que “es un efecto de trabajo colectivo, exige una larga labor grupal.” (Follari, 2001:44).

En ocasiones, se da una división de tareas al interior de los equipos interdisciplinarios, posibilitada y convalidada en el contexto institucional, en la que aparece el imaginario de control social asociado al Trabajo Social. La atribución de caso o

situación como “social” por parte de docentes, psicólogos, psicopedagogos, conlleva la asignación de la situación problemática, más o menos exclusivamente, al trabajador social (Lofiego, op. cit.).

Es decir, la denominación no garantiza de por sí el carácter interdisciplinario de la empresa conjunta, se trata de la puesta en juego de un tipo de disposición y de un conocimiento en el transcurso del tiempo, de manera compartida; tal como lo expresa un entrevistado

*“Yo he tenido suerte por ahí de tener buenos colegas y que han permitido esto de acordar y pensar acciones y situaciones; pero en mi nivel es algo difícil de ver, sino que te trasladan la situación-problema y pasa a ser una situación totalmente... donde ellos no están implicados. Es muy difícil porque en realidad todos estamos en esa situación y tenemos que estar...” (Gabriel).*

La interdisciplina tiene requisitos: una buena noción teórica acerca de sí misma, la preexistencia de disciplinas delimitadas como tales; la condición de ser constituida en el intercambio interpersonal reflexivo, ya que no está dada de antemano: “La unión interdisciplinar no tiene nada de “natural”, resulta siempre precaria y problemática. Las ciencias no se constituyen desde el continuum de lo real, sino desde la discontinuidad de los puntos de vista que estatuyen los objetos teóricos diferenciales.” (Follari, 2001: 42). Este autor sostiene que “lo interdisciplinar es un efecto de trabajo colectivo, exige una larga labor grupal.” (2001:13). Al decir de otra entrevistada,

*“Se trata de trabajar siempre en equipo interdisciplinario. Esto de lo pedagógico en la escuela que es lo que más pesa: sabemos que el niño está atravesado por multiplicidad de áreas, no es solamente lo pedagógico, en general cuando el niño no aprende hay un obstáculo de otro orden, que puede venir de lo emocional, de un conflicto particular en la familia, es ahí donde uno empieza a abrir puertas, y llegás a un conflicto que si o si es para un trabajo interdisciplinario.” (Clelia).*

En el testimonio se pone de manifiesto la relación entre interdisciplina y abordaje desde la complejidad. Al respecto, García (1994) sostiene que en la concepción interdisciplinaria,

“El punto de partida es el reconocimiento de que hay problemáticas complejas (o situaciones complejas) determinadas por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables y que, por consiguiente, no pueden ser descriptos y explicados ‘sumando’ simplemente enfoques parciales de distintos especialistas que los estudien de forma independiente.” (5).

En este sentido, se entiende que los problemas en una sociedad “no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando esos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza en toda su complejidad y en sus interrelaciones.” (Wallerstein et. al., citados en Quintá, Maass, Orta, Trigos y Sabulsky, 2013: 100).

“Los retos externos de Trabajo Social como disciplina en relación con las Ciencias sociales posibilitan construir sistemas de relaciones fluidas y propositivas con las demás disciplinas, que convoquen a la inter y transdisciplinariedad. Además, implican tejer redes conversacionales en el abordaje complejo holista e integral de la comprensión de los fenómenos y hechos sociales, así como en la construcción, desarrollo y sistematización de propuestas de intervención profesional.” (Cifuentes Gil, 2009: 57).

El trabajador social en la escuela, junto con los miembros del Equipo de Orientación Escolar, suele conformar un *nosotros* identificatorio en base a la pertenencia que sostiene cada quién dentro de la institución en la que se encuentra trabajando y donde se comparten proyectos en común (Avellaneda, op. cit.).

Las distinciones profesionales exceden largamente el carácter que asume en cada equipo la posición del profesional; pueden ser construidas localmente primando la concepción interdisciplinaria en el sentido arriba presentado,

*“A mí me ha servido mucho trabajar con psicólogos, por ejemplo, he aprendido muchísimo, he tenido muy buenos compañeros, y con los psicopedagogos también, creo que con el trabajo social van muy de la mano, se respalda mucho lo que el psicólogo, si es un buen psicólogo te puede aportar y lo que vos le aportas como trabajador social al psicólogo, me parece que se fortalece mucho eso.” (Clelia).*

Argumedo y Asprella (op. cit.) sostienen que estas relaciones entre disciplinas pueden vivenciarse en términos de inferioridad y/o superioridad atravesando las relaciones entre los integrantes del equipo, marcando asimetrías. Experiencias desafortunadas con otros profesionales, pueden conducir a una desvalorización de la propia formación, y a vivir las diferencias como auto-deficiencias. Así como a una división excesivamente rígida de las tareas

“que implica no sólo la asignación de un rol, sino también la asunción de ese rol por parte del trabajador social, quedan excluidas o limitadas otras tareas para las cuales nos encontramos plenamente calificados, tales como observaciones e intervenciones grupales con niños y docentes, el análisis institucional de las escuelas y la orientación acerca de proyectos institucionales.” (Lofiego (op. cit.: 11)

Las subjetividades y las concepciones acerca del trabajo en equipo inciden en las dinámicas relacionales y en los modos de abordar las tareas; en este sentido se expresa otra profesional:

*“Pero cuando tenemos una entrevista o algo, siempre tratamos de estar dos por lo menos. No es que ‘es mi trabajo, lo hago yo y nadie más’. Si yo en ese momento no estoy y hay algo que lo pueden solucionar ellas pero que en realidad lo tenía que hacer yo, lo hacen. Nos manejamos así porque creo que funcionamos, dentro de lo que se puede, como equipo.*

*Después, nuestra opinión profesional, orientando en qué hay que hacer o no, ahí sí ya es una cuestión más específica... Trabajamos como equipo pero cada una tiene sus competencias profesionales y se respeta eso. Podemos tener diferencias pero si alguien dice algo, se tiene en cuenta.” (Julieta).*

El equipo como algo no dado de por sí, sino como una especial dinámica que se constituye (o no) según condiciones particulares está presente en los discursos:

*“Creo que es un lugar a construir con los compañeros que te tocan. Tiene que ver con las subjetividades, con las personalidades, no sólo con las profesiones. A veces uno se convierte en referente, pero por la forma de ser, por la forma de expresarse, o por la forma de implementar, el resto te acompaña. Pero siempre tratamos, más que nada, de tener un discurso que salga claro del equipo, si tenemos que discutir sobre una*

*situación, discutirla, y armarla, y analizarla y después el discurso sale, o trata de salir, armado y ser uno, porque para eso somos un equipo de trabajo.” (Clelia).*

Las representaciones locales acerca de los EOE, en función de la historia del equipo en cada escuela, pueden estar en sintonía o en disonancia con otras experiencias profesionales. Al respecto una entrevistada expresa

*“Las improntas de las formaciones incide, inciden... A mi particularmente me pasa, siempre me surge, como abordaje de la situación, salir a buscar lo externo, la institución que pueda apoyarnos, quién está trabajando, quién más está trabajando sobre la misma problemática, sobre la misma familia, esto de construir redes, de estar articulando; hay equipos que sí están muy acostumbrados a esto, pero también es cierto que tienen otras formaciones, que sus prácticas vienen de otros ámbitos y las vuelcan en la educación.” (Andrea).*

Las expectativas institucionales respecto al equipo y sus integrantes se resuelven de maneras disímiles, aunque se pone de manifiesto en los discursos, recurrentemente, el peso de las miradas, en cada escuela, al momento de sopesar las posibilidades y los alcances de la intervención. En lo dicho por los profesionales se evidencia un acento en imágenes negativizadas que preexisten a las experiencias personales; imágenes generalizadas, estereotipos, como se escucha en este testimonio:

*“Hay una mirada preestablecida del equipo, como que el equipo no hace nada, como que el equipo está ahí y ellos tienen los problemas, ‘Nunca estuvieron adentro del aula, ¿qué saben cómo es este chico?’ vienen y nos dicen, hay ahí un tire y afloje. Ellos toman decisiones por sobre nosotros.*

*Tenemos la intención de hacer un trabajo, aunque tenés más y menos afinidades, pero ‘somos compañeros, lo que vos hacés es muy importante, lo que nosotras hacemos es muy importante, y si no trabajamos paralelamente, no podemos...’, pero es muy difícil, es algo que lleva mucho tiempo.” (Pierina).*

En otros discursos se alude a referencias cercanas que imprimen sesgos descalificadores al EOE, como se observa en este testimonio:

*“Era una escuela en donde el equipo estaba mal visto, ahí era remarla en dulce de*

*leche. (Risas)*

*La mirada en relación al equipo no es un dato menor, eh... Porque es lo que te permite trabajar más, o menos. No lo digo en términos de cómo me miran, sino en términos de posibilidades de llevar una estrategia adelante. Si el equipo no es fuerte dentro de la escuela, es raro que puedas llevar estrategias adelante, porque no te dan ni cinco.*

*P: ¿Eso te pasó en todas las escuelas donde estuviste? La mirada descalificadora...*

*R: No, no. Acá sí, tiene que ver con una OE que tiene un seguimiento por maltrato hacia docentes y al interior de los equipos. Ella está hace más años, es muy difícil.” (Alejandra).*

Hay momentos del hacer del equipo que corresponden a dinámicas internas, aspectos que se constituyen hacia el adentro del EOE, se observan como resultado del entendimiento entre los integrantes; una cierta intimidad del equipo que al darse en términos productivos y en consonancia con expectativas institucionales potencia las intervenciones y la “parada” del grupo interdisciplinario. Este armado toma formas singulares en cada escuela:

*“Acá primero tratamos de atender los emergentes que se puedan, porque la verdad que diariamente suceden muchas cosas, pero después venimos trabajando con algunas situaciones que llevan bastante tiempo. Entonces ahí tenemos un poco organizado; vamos haciendo esto y según la situación vemos cómo seguimos. Es un proyecto interno de cómo vamos a trabajar.*

*P: Ese proyecto, ¿lo tratan con la dirección o lo manejan internamente?*

*R: Algunas cosas las manejamos internamente porque es más de dinámica nuestra, pero otras las presentamos al director para ver por ejemplo, ante una situación, los pasos a seguir.” (Julieta).*

El tiempo de trabajo en cada escuela, que suele ser dispar, es un factor que está presente en la estructuración de los equipos: *“La que está hace más tiempo nos orienta con las cuestiones que no conocemos, cosas de los chicos, de sus situaciones, de cómo vienen sucediendo las cosas.” (Julieta); una colega expresa: “En el equipo tenemos una sola compañera que es nuevita, pero después de cinco años de trabajar juntas, nos hemos fortalecido como equipo. Aunque tenemos diferencias de criterios muy marcadas.” (Andrea)*

La discontinuidad en los cargos escolares se destaca como un factor desventajoso;



una de las entrevistadas expresaba en ese sentido que

*“Nunca el equipo es estable, ni del equipo de orientación, ni el equipo docente. Eso, también en algún punto perjudica, complica; no es lo mismo si hace siete años que estás trabajando en la misma institución y que tengas muchos acuerdos con tus compañeros, que en el medio han pasado un montón de docentes. Los docentes faltan, faltan un montón y no avisan, entonces, todo el tiempo estás intentando mediar, que bueno, que cada uno tiene sus problemas, sus complicaciones o lo que fuera, pero encontrar sistemas en los que ellos te puedan avisar sin que sientan que los estás controlando (...).” (Pierina).*

Las miradas acerca del equipo de pertenencia, el EOE, ámbito formal y a la vez construido en y desde donde se estructuran las relaciones y las prácticas con el resto del personal en la escuela cotidiana (Rockwell,1995), se vinculan estrechamente con las representaciones de los profesionales acerca de sí mismos en la escuela, de las docentes, las autoridades, los espacios de intercambio formales e informales, así como se conectan con las interpretaciones que hacen de las miradas de esos otros cercanos respecto al Trabajo Social y al lugar del Orientador Social.

### **El Trabajo Social en las escuelas: visiones de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar**

La figura de Orientador Social estipula el modo de inserción de los trabajadores sociales en los equipos escolares y encuadra desde las disposiciones documentales el quehacer de los profesionales. Desde la Dirección de la modalidad, la *orientación social* es entendida como

“(…) una acción docente especializada desarrollada por el/la Orientador/a Social (O.S) que comprende el análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que genera o puede generar la comunidad escolar y el campo educativo desde la perspectiva del Trabajo Social y la Pedagogía Social, asumiendo en carácter subsidiario los aportes de la Psicología Comunitaria, la Antropología, las Relaciones del Trabajo, la Sociología y otros enfoques concurrentes. No obstante, la definición de criterios para la Orientación Social habrá

de legitimarse desde la perspectiva pedagógica en línea con el alcance y dominio de una función estrictamente educativa.” (Comunicación 04/07: 8-9)

¿Qué significaciones tiene la noción de *orientación social* para los profesionales?, ¿cómo opera en la práctica profesional?

En los dichos de los entrevistados se destaca la relación entre la orientación y un conocimiento especializado que avala y legitima la intención orientadora, institucionalizada incluso en el nombre del equipo. La idea de orientación como sugerencia, guía, encauzamiento, recomendación, es reiterada; está presente en el siguiente testimonio:

*“La orientación tiene que ver con una mediación; vos orientás porque conocés. Es decir, implica un conocer previo, no estás orientando en el aire aunque muchas veces ocurre eso... Ese es el respaldo que tiene, o sea, un conocer previo respecto a, por ejemplo, determinadas dificultades en lo pedagógico en lo curricular.*

*No es que le estás diciendo qué tiene que hacer el otro, le estás sugiriendo, pero esa orientación tiene un respaldo teórico, de formación, de la especificidad de cada uno de nosotros. Yo como orientadora social oriento tal recurso respecto de un apoyo escolar, una concurrencia o una casita del niño, viendo que esa familia dice que a la tarde tiene a los nenes solos en la casa y que considera que están en situación de riesgo. Entonces uno ve cuál sería el beneficio respecto de que ese chico o que esa familia concurren a esas instituciones.*

*No es una imposición, es una sugerencia que muchas veces no se toma porque la orientación es entendida muchas veces como impuesta, como supervisión y no es así. Vos en la orientación te ponés en un lugar de horizontalidad respetando las especificidades, incluso la del otro, la del miembro del equipo directivo, como la de la familia.*

*A veces es la familia la que termina haciendo que tu orientación tome otro lugar. Te dicen: 'Yo no puedo, no puedo hacer nada. Me parece muy bien, yo estoy de acuerdo con lo que me estás diciendo pero no puedo. No tengo tiempo'. Y te quedás pensando: ¿Y ahora tengo que seguir diciendo algo o no?, también es poderte callar y pensar: 'Vamos a hacer un parate y ver nuevamente qué podemos hacer desde acá'. (Fabiola).*

La tensión entre orientación e intervención respecto a la figura de *Orientador Social*

emerge en los testimonios; ligada a la categorización docente en el sistema educativo; en este sentido habla una entrevistada:

*“(...) Nosotros somos una categoría docente; en general no trabajamos desde categorías plenamente de Trabajo Social, en general las categorías son otras. Sos perito..., acá somos docentes. Y somos docentes que orientamos, supuestamente no intervenimos. Eso es lo que dice el parte por el que somos llamados. De hecho, si tuviéramos el reconocimiento que realmente intervenimos, deberíamos tener un plus... Está la discusión de si hay o no intervención profesional. Sí la hay desde el reconocimiento de un fallo judicial por el cual estamos obligados a matricularnos pero no la hay en términos salariales. Entonces sos un Orientador Social que promueve la protección de los niños; que promueve y orienta a las familias... promovés la inclusión pedagógica a partir de saber la historia familiar, del niño y demás. Y en realidad lo que haces, de una u otra manera, es intervenir; porque hacés redes desde la orientación. Terminás interviniendo porque escribís el informe hacia lo jurídico, hacia los servicios locales, hacia las unidades sanitarias, y así un montón de cosas.” (Alejandra).*

El marcaje formal puesto en la *orientación* impone a la práctica profesional un sentido institucional tipificado en el *rol*; este sentido se desdibuja, casi inexorablemente, en la cotidianeidad de las tareas. En la curso de la orientación, lo interventivo, dado por el carácter de interposición en las condiciones locales de emergencia de la cuestión social, parece emerger por su propio peso al ocuparse los trabajadores sociales de situaciones sociales que se observan como ineludibles en su abordaje para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la escuela.

La distinción tensional no dirimida entre orientación e intervención está sellada por esa asignación institucional representada y documentada como *orientadores*; conduce a considerar las atribuciones formales, que suelen ser trasvasadas en las prácticas concretas, y a pensar las condiciones socio-ocupacionales de los trabajadores sociales como miembros de EOE. Al expresarse sobre la cuestión, una profesional reflexiona:

*“Tenemos reconocimiento profesional, no en cuanto a lo económico; la palabra orientador te da cierta limitación en las intervenciones, uno profesionalmente puede refugiarse en eso o no, es decir, es una cuestión ética más que nada; si vos ves que hay una problemática, por ejemplo, un supuesto abuso, que amerita una denuncia, una*

*presentación en el servicio local o zonal, siempre se hace.” (Clelia).*

La práctica de orientación que se estima trasciende la inmediatez de una gestión rápida y aislada; implica un seguimiento en el tiempo, el intercambio entre los agentes y la posibilidad de *acompañamiento*, especialmente de las docentes que participan de la situación, tal como se observa en el siguiente testimonio.

*“Después que la familia se retira, la orientación se traslada a la práctica docente. Y esa práctica docente, esa orientación, es necesario que sea acompañada; cuando vos orientás, cuando vos acordás, en un acta decís: acordamos tal cosa’, el docente espera que lo acompañes. Si lo dejás solo, se quiebra el peso de esa orientación, entonces se genera una nueva reunión y termina siendo una cuestión burocrática: ‘Bueno a ver, ¿qué es lo que tenemos que hacer? Bueno, tenemos que reunir...’ Tal y tal tienen problemas’, o ‘avanzó en tal cuestión’... queda una formalidad. Pero cuando esa orientación está acompañada..., aparte tenés la necesidad de compartir lo que hiciste con el otro.” (Fabiola).*

El lugar de *orientación* pareciera conllevar una cierta amplitud y ambigüedad que hacen necesarias la reubicación recurrente, los reposicionamientos constantes relacionados con la especificidad profesional; así lo manifiesta un entrevistado:

*“(...) También está la especificidad del rol, porque no todos podemos hacer todo, entonces muchas veces nos encontramos con la necesidad de reposicionarnos continuamente, con el docente: ‘A ver, tenés que fijarte si podés armar una propuesta’. O con el equipo directivo, ‘Bueno, la orientación del docente tenés que tratar de hacerla vos porque sos el responsable, nosotros acompañamos.” (Gabriel).*

El lugar asignado al Trabajo Social en la escuela como rol se corresponde con la atribución discursiva que se realiza desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La Disposición 76 del año 2008 se expresa en sucesivos artículos acerca de los roles de cada integrante del EOE. El Art. 9 comienza con el enunciado: “Corresponde al rol del Orientador Social (OS)...”.

Los *roles* suponen tipificaciones de las formas de acción institucionales en contextos de conocimientos objetivizados comunes a un colectivo de actores. Corresponde a tipos de actores en esos contextos y representan el orden institucional en dos niveles, el del rol

mismo y, a la par, los nexos institucionales con otros roles. Estas tipificaciones requieren de sentidos objetivados, los que, a su vez, requieren objetivaciones lingüísticas. (Berger y Luckmann, 1986)

El elemento de control asociado al rol se manifiesta en la responsabilidad esperada, respecto a quienes lo detentan, del mantenimiento de las normas y el orden institucionales; a la vez, el comportamiento de los actores que desempeñan roles está sujeto a sendos mecanismos de coerción. (Ídem).

Al problematizar esta categoría, Cruz, Fuentes, López, Weber y Zucherino sostienen que “si ubicamos al rol como una dimensión profesional construida históricamente, estamos refiriéndonos a un instituido, a un deber ser de la profesión que habilita preguntas sólo respecto de lo normativo, obstruyendo las posibilidades de pensar lo instituyente.” (2014: 62).

La reflexión crítica acerca del lugar profesional implica traspasar instancias de análisis que retienen concepciones cristalizadas en mandatos sistémicos (Dussel, 2001) y ponerlos en cuestión, para “pensar la profesión en la constitutiva tensión histórica instituido instituyente, que atraviesa también la relación entre rol y creación estratégica, como pares dialécticos.” (Cruz y otras: 62).

Bonavita (op. cit.) resalta la demarcación normativa en términos de “rol” que se realiza a través de Comunicaciones y Disposiciones de la Modalidad. (93). Corrosa y otros (op. cit.), sostienen que el mismo

“(…) es recreado y reformulado por las prácticas de los trabajadores sociales en las escuelas, constituyéndose así un estilo y particular forma de intervención en la cual se observan aspectos que hacen a la identidad profesional vinculados a la particularidad del área de trabajo: la escuela, el “segundo hogar”, vislumbrado más como una prolongación de la cotidianeidad doméstica que como un ámbito de trabajo y construcción de conocimientos. (98)

En la recreación de la representación del lugar asignado al Trabajo Social en la escuela participan no sólo los directivos de las escuelas y las maestras, sino también los otros integrantes de los EOE (Himm, op. cit.). Al respecto, expresa esta autora

“El resto del EOE, en algunas ocasiones, también ha operado como afianzador de

este estereotipo sobre el desempeño esperado, dejando unidireccionalmente a los sociales ligados al quehacer hacia fuera de la escuela y hacia los denominados casos sociales, perdiendo la posibilidad de hacerlos partícipes en la interpretación de los procesos de identificación institucional desde la mirada social.” (81)

*“Está muy arraigado, lamentablemente... 'Que vaya el asistente social así le da una nota de un directivo', 'Esta es una situación para que vaya de visita un asistente'. A veces parece que es lo 'discursivo', pero nosotros ya sabemos que tiene toda una connotación, un lugar, un tema de control. Entonces salirnos de esos parámetros... No nos vamos a meter con el tema de la asistencia estrictamente, sino poder ver qué hace que ese chico no esté y cuando esté cómo lo contenemos. Es justamente trascender esa mirada de la asistencia; es más una mirada de la orientación y de ver la situación en su totalidad.” (Gabriel).*

Barg (en Corrosa y otros, op. cit.) sostiene que el sitio del trabajador social en la escuela, en el imaginario social se encuentra referido al lugar que se otorga a la necesidad, y en relación, a la mirada puesta en *personas carentes* o en *sujetos de derecho*. Salvador (op. cit.), por su parte, plantea que es de relevancia la concepción sobre el otro en la práctica institucional escolar: como usuario, como beneficiario, como cliente, como sujeto de derechos.

Al respecto de la práctica profesional en las escuelas y las miradas que la acompañan, en la investigación de Corrosa y otros (op. cit.) se asocian los términos mencionados por las profesionales entrevistadas para la ocasión: “ambulancia”, “che pibe” y bombero”, con la impronta que en 1955 tomó el área de Psicología y Asistencia social en el sistema educativo provincial, que incluyó cambios en las denominaciones y funciones asignadas a los integrantes de los equipos; el fracaso escolar se habría convertido en ese momento histórico en el punto focal de la tarea del trabajador social. En los relatos emerge la actualidad persistente de esta imagen y el impacto que tiene en las demandas y en las prácticas:

*“- Todavía se arrastran los viejos discursos de la actividad bomberil, eso de apagar el fuego y salir corriendo; te vienen a decir: 'este chico no está viniendo, ¿qué hace la trabajadora social que no va a la casa?'. Otra cuestión es creer que porque es una comunidad pobre o porque es una comunidad con interculturalidades, uno tiene el*

*derecho de ir a meterse en la casa, yo no trabajo de esa manera.” (Clelia).*

*“Ahora estoy medio conflictuada con el rol en el que estamos desempeñándonos como equipo, porque estamos como en un momento de “bomberos” absolutos. Y no estamos pudiendo decir ‘este espacio es para esto; nosotros no venimos acá solamente a trabajar con el pibe que se portó mal’. (...) Cuando está el equipo todo se deriva al equipo, todas esas cosas, que trastocan un poco los objetivos que uno tiene, no está ahí para poner orden, no porque se subió a la silla o porque está sentado en el piso, sí, está bien, pero...” (Pierina).*

La asignación de situaciones de urgencia está relacionada con una auto y heteroimagen profesional del trabajador social preparado para hacerse cargo de las mismas, para acudir e intervenir en contextos adversos, infaustos; se aprecia esto en el relato:

*“(...) A veces nosotros, cuando venimos de esta formación, tenemos la idea de que podemos entrar en cualquier espacio, y un poco es verdad. Está esa cuestión: ‘Como sos trabajador social tenés que poder entrar en cualquier barrio, en cualquier situación’, y no es así porque en realidad hay situaciones y realidades muy ásperas en las que nosotros estamos solos, y en riesgo, digamos. Por ahí lo que ha acontecido con algunos compañeros en el último tiempo, es como que te baja, te hace prender un poco la luz y tener un poco más de recaudos.” (Alejandra).*

El rol asumido por los trabajadores sociales en las escuelas (Corrosa y otros, op. cit.), más allá de las concepciones teóricas que los mismos esgriman, puede concebirse como productor o reproductor (pudiendo coexistir ambas orientaciones en un mismo profesional). El carácter reproductor se piensa ligado al control social, lo disciplinador, confirmando situaciones de exclusión e injusticia social; lo productor se asocia a la búsqueda conjunta de mayor justicia social en el marco de una escuela como ámbito de construcción de derechos, a un papel activo en la articulación en redes y en la generación de proyectos comunitarios. Se distingue un lugar histórico cristalizado, asociado fundamentalmente al control de ausentismo, de otro actual que se va construyendo en relación con la noción de inclusión educativa.

“El “rol” instituido históricamente estuvo relacionado con el control social de las

familias de aquellos alumnos y alumnas que presentaban algún desajuste o problemática, entre las cuales se destacaban la deserción escolar y el ausentismo. La intervención requería “saber” cómo, dónde y de qué manera viven las familias de los estudiantes que presentan algún problema manifiesto en el ámbito escolar. Hubo una necesidad de carácter interventivo sobre las familias, con el propósito de brindar herramientas para la organización familiar, para el aseo, para el cuidado de la ropa, para la asistencia a clases, el cuidado de los niños y la protección de la salud, entre otros. Todo esto con la finalidad de lograr la inserción social de estas familias.” (Himm, op. cit.: 80).

El mandato del control de ausentismo, sostiene esta autora, es aún muy fuerte en las escuelas, operando de manera tácita: “No se encuentra escrito en las memorias como tal y existe poco material al respecto, pero circula con fuerza en las instituciones” y “directamente relacionado con las representaciones que se tienen desde las escuelas acerca de las funciones de los Orientadores Sociales.” (op. cit.:84)

Roza (op. cit.) sostiene que es relevante conocer qué se espera del Trabajo Social en el ámbito educativo, cuál es su función, qué y quién la define. Esta autora expresa que “El primer organizador es la afirmación de que el Trabajo Social tiene un campo disciplinar propio. En su formación se encuentran los elementos capaces de ir organizando la especificidad de conocimientos que requiere la lectura de lo educativo.”(7); asimismo advierte que las expectativas de los actores escolares acerca del rol del Trabajo Social operan fuertemente, por esto es necesaria la explicitación de las funciones asignadas; y, profundiza, debe tenerse en cuenta además para un conocimiento certero, “el escenario conjuntamente con la trama argumental que se genera en la escuela.” (Ídem).

Argumedo y Asprella (op. cit.) hacen hincapié en el conocimiento que los trabajadores sociales deben procurarse de las instituciones educativas, en la perspectiva de conocer “lo otro” para poder intervenir. En esa línea, la posibilidad y concreción de participar en actividades de capacitación y formación tienen preeminencia; menciona una entrevistada:

*“Hoy hay una jornada que tiene que ver con adicciones, súper interesante, pero uno tiene una agenda y tiene un compromiso y decís: 'Bueno, está bien. De un día para el otro...', pero si yo quiero puedo decir que voy a la jornada porque me interesa la*



*problemática de las adicciones, porque es un tema que me interesa. Estoy habilitada por mi inspector para poder ir y aparte estoy habilitada por el rol, me compete, eso de la apertura (...)* (Fabiola).

### **Se dice de mí**

Las representaciones de los trabajadores sociales que ocupan cargos de Orientadores Sociales en escuelas, relacionadas con las marcas identitarias profesionales, se complementan inseparablemente con sus interpretaciones de miradas ajenas pero muy próximas, como las que portan y recrean docentes y directivos. Estas visiones acerca del Trabajo Social y de los EOE según el lente de los trabajadores sociales remiten a concepciones y a algunos estereotipos que trasvasan el medio escolar, están relacionados con la configuración histórica de la disciplina pero se actualizan en estos contextos singulares con la impronta peculiar de las instituciones del campo educativo.

- El carácter asistencial ligado a la práctica profesional del Trabajo Social es preponderante en las miradas de los otros y en las expectativas del entorno, aunque se encuentra en permanente tensión con miradas reflexivas de las profesionales, como se manifiesta en los relatos:

*“ Por un lado está donde te ubican siempre, en el lugar de lo asistencial: cuando ocurre que el nene no tiene zapatillas, por ejemplo; o se le rompió el guardapolvo; o no puede comprar el libro; o no ve, entonces necesita lentes; ahí aparece la asistente social y ve qué se puede hacer con eso, no? Y uno tiene que negociar con eso. Por ejemplo, cuando vine acá había una caja, como la que ahora dice 'Ausentismo 2016', decía 'Roperito', entonces me pregunté: '¿Roperito para qué? ¿Qué estamos haciendo? No, esto no es así'. Esta no es una escuela en la que necesiten, es más, se avergüenza la familia de que uno les dé. Esa cosa de lo asistencial...*

*Está muy bueno tantear si esa familia está necesitando y no llegar a la exposición que se siente después, eso de: 'La escuela me tiene que dar porque yo soy pobre'. Todas esas cosas que ubican en un lugar bastante asistencial.”* (Fabiola).

*“Todo el tiempo tenés que estar en el asistencialismo, te ubican en ese lugar; incluso tenés maestras que dicen: 'Ay, Fabiola, un trabajador social acá es como que está de más'. Parece que si no hay problemáticas graves para trabajar, ¿qué puede hacer un Orientador Social?, como que hay que generar problemáticas; Entre el roperito y la*

asignación.” (Fabiola).

- El énfasis en el control social esperado tanto como actitud y como impacto respecto a la práctica profesional también en tensión con las propias concepciones del ejercicio profesional se evidencia en lo dicho; por ejemplo en este testimonio:

*“Uno se contacta con la familia y ves diez mil situaciones familiares que dificultan que los chicos hagan la escuela, y son súper comprensibles; o sea, por ahí de la escuela se esperaba más un rol de control social, de: 'Andá y decile que si no vienen vamos a hacer la denuncia'. Si uno va así, va a terminar mal ¡De esa manera menos respuestas vas a tener del otro! Pero cuando las llamás por teléfono y escuchás la historia..., aparte algunas personas te cuentan toda su historia de vida en dos minutos. El resto miraba que yo los comprendía y me decían: 'Pero no les dijiste que le vamos a hacer la denuncia'. Y no, porque no vamos a hacer una denuncia, vamos a acompañar a ese chico para que pueda volver a la escuela.” (Diana).*

- Una cierta vaguedad asociada al lugar de orientación, convergente con el desconocimiento de los otros acerca del alcance y las perspectivas conceptuales y metodológicas de la profesión parecen facilitar la presencia constante de expectativas difusas y demandas ligadas con los puntos anteriores, que resultan en un *hacer de todo*. Expresan dos entrevistadas:

*“Mi profesión, cuesta legitimarla porque hay mucha gente que no sabe qué hacés. Ha pasado que podés hacer todo porque no se sabe específicamente qué es lo que uno hace. Es decir, tenés que cuidar grados, tenés que cuidar chicos, tenés que intervenir si se pelean, tenés que estar en todas las situaciones. Pero si uno está a cargo de un grado, en mi opinión, tenés competencia para trabajar con tanta cantidad de chicos, entonces lo podrías resolver, no tendría que estar yo en el medio, porque nosotras como atendemos esos emergentes, dejamos un poco de lado algunas cuestiones que sí nos atañen como profesionales. Yo trato de hacer visible eso, porque pongo énfasis en que los chicos no tienen que tener vulnerados sus derechos; hay que trabajarlos. Además son procesos, no es algo que trabajo sobre una situación y cambia. Tenés que estar todo el tiempo porque trabajo con la familia también, no con el chico solo, aislado. Entonces son diferentes factores con lo que tenemos que acomodarnos y amoldarnos a una situación.” (Julieta).*

*“...El trabajador social no es respetado, nadie te ve como trabajador social. Yo siempre fui hablando con una colega que le pasa más o menos lo mismo. Hace poco tuve que hacer una presentación a la inspectora y entre otras cosas le puse que sentía que me ubicaban en el lugar de la visitadora social. Porque acá se está para eso, son las cosas que te piden: que vayas a llamar por teléfono, que vayas a la casa de... Un día llegamos y había bolsas de ropa, me piden que entregue la ropa. El otro día me iba, me encuentro a una mamá, me dice: “si tenés ropa, me buscas...”. Le busco la ropa, se la llevo a la casa, pero no es mi trabajo venir, clasificar ropa, entregar bolsas con ropa. ¡Bolsas con ropa!*

*Cosas así, como en la salita que le piden que reparta la caja con leche a la trabajadora social. Entonces no hay respeto profesional. Incluso, me han dicho: ‘Lo que pasa es que no entendés porque no sos maestra’. No, no soy maestra, soy otra cosa, estoy para otra cosa.” (Mariela).*

- La tarea en el afuera de la escuela, las visitas domiciliarias y las expectativas desencontradas:

*“(...) A veces el trabajador social en la institución educativa tiende a salir seguido, y lo que se cuestiona mucho es lo que se trae adentro de eso que se trae de afuera.*

*P: ¿Cómo es eso?*

*R: Qué impacto tiene lo que yo traigo del afuera para el adentro. Antes era hacer una visita domiciliaria porque faltó un chico tres veces, pero ahora no se hacen sólo por eso; si hacés una visita domiciliaria, tiene que tener un encuadre específico. No la hacemos solas por lo general, vamos acompañadas, no por una cuestión de peligrosidad, sino por una cuestión de complementar, una que tiene que observar, otra da las indicaciones. Antes llegabas a la puerta de la casa y hacías la notita en el medio de la gente... Eso no es una visita, parece más un trámite, hacer un control respecto de algo y en las familias no generás muchas cosas así; generas más cuando vas de otra manera, cuando te anticipas a eso. Hay problemáticas que hacen que no sea tan así, pero por lo general, cuando uno hace un visita domiciliaria hay toda una preparación previa.” (Fabiola).*

- La mirada desvalorizada respecto a la profesión en las instituciones escolares es una impresión recurrente en los testimonios, el siguiente relato es representativo.

*“Desde lo que es la mirada en general, o por lo menos en algún punto lo vivo así, es un lugar...subestimado. Los equipos, además, tienen un estigma. El trabajador social que está en educación tiene en contra un estigma de ‘no trabajo’...*

*Eso es muy fuerte...Te cuento una anécdota, el otro día estaba en la computadora haciendo un informe, viene una maestra y me dice: ‘¿Te quedás con mi grupo, dos minutos?; le respondo: ‘estoy haciendo un informe importante.’ A todo esto había dejado el grupo solo, chiquititos, primer grado. Le digo a mi compañera: ‘Haceme un favor, guardámelo en tal lugar de la computadora y me voy con el grupo, después arreglaré con (nombre de la maestra) que no es así’. Cuando vuelvo, me lo había guardado y había puesto como nombre al archivo ‘Andrea al pedo’ (risas).*

*Para la escuela, esto en todos lados, ¿eh?, que no tengas chicos a cargo, aun para los profesores especiales, porque ‘los tienen un ratito’; si no tenés chicos a cargo, estás al pedo.” (Andrea).*

Los aspectos mencionados se tensionan cuando en las autopercepciones del lugar profesional se ponen sobre la mesa otros elementos. Remarcamos ciertas claves a continuación, relacionadas con la *implicación institucional*, como el cúmulo de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor, en este caso, el trabajador social, y la institución; y con la *implicación práctica*, que remite a las relaciones reales que el actor mantiene con la base material de las instituciones (Lourau, 2001).<sup>51</sup>

- La visibilización de la *afección*<sup>52</sup>, como componente de la práctica profesional; se expresa en las entrevistas:

*“El trabajo social trabaja con el problema, con la pobreza, con la adicción, con la violencia; una vez que entras a estudiar Trabajo Social sabes que estás ahí, porque lo elegiste. Entonces, sos un profesional, pero a veces te excede y hay cosas que angustian. El otro día hablaba con una mamá sobre un adolescente de 16 años que se acababa de ahorcar, no es algo que vos digas: “Ah, ya está”. No, es lo humano, es el dolor, es la angustia, eso lo tenés que ir procesando.(...) También, de parte del otro, el que demanda al trabajo social, a veces espera que es la varita mágica, que ya está todo*

---

<sup>51</sup> La implicación no es sinónimo de compromiso; un corrimiento hacia ese aspecto conlleva caer en la idea de sobreimplicación (Lourau, 1991)

<sup>52</sup> Como “Impresión que hace una cosa en otra, causando en ella alteración o mudanza.” Real Academia Española (1998) *Diccionario*.p.50

*solucionado, porque: "Mirá, me va a tramitar esto yo voy a tener mañana la pensión", y vos sabes que no es así, que los tiempos son burocráticos, que son otros, que uno colabora en acompañar en algo, pero la persona tiene que empoderarse. O sea, es una profesión poco relajada."* (Clelia).

*"Lo que por ahí me pasa a mí es que uno cree que puede ir manejando las situaciones o que: ya me relató esta situación de maltrato o de violencia, ya está, ¿qué más puede pasar? Pero no... En este último tiempo se van agravando las situaciones. Los relatos son más difíciles de manejar, de contener también, ¿no? No es casual que elijan la escuela para contar cosas tan delicadas. El otro día nos tocó ir a la Comisaría de la Mujer y yo digo: 'Esto está preparado para que si uno tuvo la valentía y el coraje de venir, no poder sostenerlo'; porque primero la cantidad de tiempo que tenés que esperar, estuvimos cuatro horas para hacerlo y segundo, cuando entrás y te dan el procedimiento, las personas que te toman la denuncia no están preparadas para contener esa situación. Fue estar, así como estamos acá y en el mismo ambiente, allá, otra máquina y contando otro relato en simultáneo; encima en la Comisaría de la Mujer, que todo lo que cuentan es trágico. Yo me decía: ¿Cómo puede ser?"* (Gabriel).

*"Algo que me llena el alma, digamos, es la gratificación de los chicos o los padres en cuanto al acompañamiento. Hay veces que agradecen mucho el escucharlos y el respetarlos. Yo les digo a los padres que no vengo con ánimo de retar a la gente, porque ellos sienten al principio que uno los reta, les explicamos que todos tenemos diferentes obligaciones, que la escuela es obligatoria y tienen que estar; después vemos de qué manera, pero tienen que estar.*

*Los chicos se referencian mucho, a veces demasiado, también hay que ponerles un límite porque si no están todo el día. Y después también las docentes, que mayormente valoran el trabajo que uno hace, ven que trabajás, que te ocupas y que las tenés en cuenta. Las respuestas de los chicos es lo que a mí más me moviliza interiormente, como persona además de como profesional."* (Julieta).

La búsqueda cotidiana de otros anclajes disciplinares, la apelación a un posible margen de autonomía, el corrimiento de mandatos tradicionales prescriptivos se anuncian y/o se entrevén en los testimonios acá documentados; en ellos pueden reconocerse diferentes intentos y modos de trascender esos mandatos escolares.

- La creación y recreación de vínculos y la escucha del profesional se postulan como alternativas a lo instituido, tal como está dicho en este párrafo por un entrevistado:

*“Los alcances y las limitaciones los ponemos nosotros. ¿En qué sentido? Hay condiciones que nos exceden, estamos trabajando con diversos actores institucionales, con distintos niveles y modalidades. Si nos posicionamos desde ese lugar, es muy probable que nos digamos que no se puede hacer, o que es muy difícil. Yo trato de buscarle la vuelta, qué es lo que puedo hacer. Por ejemplo, tenemos una chica que no está escolarizada, ¿qué me toca a mí? Dentro de eso, tratar de revertir esa situación o dificultad que aparece o acontece. Entonces estás ahí, en ese lugar de trabajar con otros, pero hay algo que siempre te va a tocar y te puede generar una empatía porque lo que les pasa a los pibes nos pasa a nosotros como adultos. Dentro de una institución tenés que crear lazos, vínculos y tenés que también buscar un lugar donde puedas... o que seas escuchado. Eso es un trabajo que primero hay que proponérselo.” (Gabriel).*

- La reflexividad ética, distinguible de la normatividad prescriptiva fuertemente presente en la moral, para pensar las intervenciones profesionales. Así se expresa una trabajadora social

*“(...) Te sentás con el otro a trabajar codo a codo, y esto de la ética tiene que ver con la elección de ese camino a seguir, desde el trabajo compartido, desde el respeto de lo que te están diciendo, desde poder pensar a los niños como un todo, con una historia, con una familia, con sus propias culturas. No es fácil, porque uno tiene una ideología de trabajo, y tiene que hacer una revisión a veces epistemológica “¿qué estoy haciendo?, ¿estoy yendo por el camino que quiero ir?, ¿qué me está pasando?”. Uno es un ser humano, pasa por distintos momentos de su propia vida, personal y no siempre estás como... Siempre digo una cosa, me puedo equivocar, pero en el trabajo no me voy a equivocar en venir y encerrarme acá a tomar unos mates, y pasar las horas, y que pase para mañana el trabajo. Creo que eso también habla de la ética del profesional...” (Clelia).*

- La perspectiva de derechos de los niños, conjugada con el sostenimiento del lugar de una adultez atenta, tal como lo muestra el testimonio siguiente.

*“(...) Porque vos elegiste estar acá, los niños o los adolescentes con los que uno trabaja van a la escuela por una obligación, pero nosotros elegimos este trabajo. Y ahí está la*

*gran diferencia, somos los adultos que elegimos estar acá, entonces si yo estoy tan enojado tengo que hacer otra cosa, porque no es un papel, un objeto, un quiosco, es un ser humano con el que estoy trabajando. Entonces, cuánto uno perjudica con ese enojo, ese destrato con el otro, esto de tener que escuchar cosas grossas, desde que: “los pondría a todos en un barco y los mandaría de nuevo a su país”, o esas cuestiones que vos decís: “pucha!”, por eso te digo que es algo tan sensitivo y tan personal; por un lado vos transitaste la universidad y capaz que la trayectoria hasta de tiempo fue la misma con otro compañero y bueno, y después la vida te lleva por otro lado, que es por una propia decisión de cada uno.” (Clelia).*

### **Representaciones acerca de docentes, directivos y espacios de reuniones institucionales**

Las expresiones de los trabajadores sociales que aluden a las docentes de las escuelas refieren a una diversidad de aspectos significativos, a saber:

*“Hay que hablar bastante con los docentes porque ellos son los que están todos los días y pueden detectar cosas que nosotras no sabemos porque no estamos ahí. Ellos también tienen que escuchar de nuestro lado que también tenemos nuestras competencias profesionales para decir lo que decimos. A veces es todo un tema también llegar a consensos... Tengo mucho contacto con las docentes. Surgen diferentes temas, diferentes problemáticas. Hay un acompañamiento, además de lo mío que es con el ausentismo, que es la demanda directa, un acompañamiento a las docentes antes situaciones conflictivas. En las situaciones de conflicto también intervenimos.” (Julieta).*

*“Ella [una integrante del EOE] había cortado lazos con algunos del equipo docente. Me decía que yo tenía una manera de intervenir medio 'populista'. Yo le decía: 'En realidad nosotros tenemos que poder trabajar en equipo con ellos y también intervenir con ellos. Son trabajadoras en las escuelas y son buenas laburantes. Hay que sacarles jugo'. Eso lo sigo pensando, a veces uno tiene que intervenir, no sólo con situaciones de vulneración o de protección de derechos de niñez, sino también a veces poder intervenir con los equipos, porque si no... Es eso lo que lo hace rígido al espacio. (Alejandra).*

- La consideración de las condiciones socio-ocupacionales, del desgaste docente, del

stress laboral prolongado (denominado frecuentemente en los medios de comunicación como *burnout* o *síndrome del quemado*) para sopesar actitudes cuestionables, inasistencias, actitudes y/o respuestas. Ejemplos de testimonios que tienen esta mirada:

*“Una nota ese cansancio en los maestros, ese agotamiento. Yo lo veo, por ejemplo, cuando llega una Comunicación a la escuela, dicen: “esto ya lo vimos”, “siempre lo mismo”, “siempre nos piden más”, y hay cosas que están muy copadas. Por ejemplo, la nueva Resolución habla del trabajo en pareja pedagógica, es un trabajo flexible que lo hacen entre dos o tres maestros, donde toman a los chicos con más problemáticas, en base a lo pedagógico. La pareja pedagógica es un espacio riquísimo a construir en una escuela, la mayoría lo tomó como una carga más, creo que porque no tienen esos espacios de perfeccionamiento donde se desmenuce el por qué se están pidiendo, entonces queda como ‘algo que me mandó el Estado y lo tengo que hacer’. Ahí también está el Equipo de Orientación “bajando línea”, apostando a “para qué”, uno no supervisa pero acompaña a ese compañero docente.” (Clelia).*

*“(…) Tenés una persona que es una maestra de grado totalmente agotada, entonces empieza a faltar, o se enferma, o pasa lo que pasa con muchas, terminan como maestras quemadas, con el típico síndrome del quemado. Así, estresadas, nerviosas; ya como que no pueden hacer nada.” (Alejandra).*

*“(…) hay una serie de cambios a nivel de dinámica, de los proyectos escolares, que realmente hacen que las docentes estén sobrepasadas de trabajo; también pasa que a veces, el docente no está interesado en el tema, no le interesa observar cómo se maneja el grupo, más allá de que es quien te ha presentado el conflicto, quiere escuchar los resultados, no le interesa el proceso. Se dan diversidad de situaciones.” (Andrea).*

*“Hay ausentismo docente en las escuelas, pero, al menos desde mi perspectiva, no es un ausentismo marcado desde el descompromiso sino es esto que te decía, las condiciones de trabajo van afectando, y el otro termina faltando.*

*“Hoy una compañera me decía: ‘No aguanto más, tengo cuarenta y dos chicos. Y no es que no vienen, vienen todos’. Uno tendría que decir: ‘Qué bueno, vinieron todos’. Pero, ¿qué le vas a decir? (...) Yo no he encontrado docentes descomprometidos, pero sí muy desgastados, muy golpeados. Y esto otro que se da últimamente, eso de padres que*



*pueden llegar a venir y el temor de que se golpeen ante una discusión, eso también se da. No es fácil.” (Alejandra).*

- Las maestras como portadoras de miradas conservadoras y prejuiciosas. Las visiones que cargan estas apreciaciones aluden con frecuencia a una formación deficiente, a un desgaste propio de la tarea diaria, a estereotipos utilizados en el trato con los otros que denotan marcas ideológicas respecto al género, a la niñez, a la diferencia.

*“(... ) Las docentes todavía no están preparadas para tocar el tema de género; siguen reproduciendo prejuicios sexistas con sus alumnos y siguen teniendo ese discurso como: 'Miren estos dos, ni que fueran novias' cuando dos nenes se peleaban entre sí. Ese año decidí jugar al vóley con esa maestra para conocerla y para poder charlar desde otro lugar un montón de temas que me interesaba laburar.” (Alejandra).*

*“Me sale decir: la educación las amontona...”*

*P: ¿qué es lo que ves en común en ese amontonamiento?*

*R: la cosa prejuiciosa, la censura, el olvidar que estás tratando con niños. Un niño no puede ser un perverso, le pasan otras cosas... Llega una denuncia de una familia: ‘El nene dijo que el compañerito Fulano le hizo... tal cosa’. Entonces lo que les surge es:*

*- ‘Llaman a Fulano.’*

*- No... ¿Cómo lo vamos a llamar a Fulano? ¿Lo vas a interrogar...?*

*Lo ideológico es muy fuerte; no me puedo terminar de adaptar, me cuesta muchísimo, horrores...” (Andrea).*

*“¿Sabes lo que pasa? Pierden el disfrute, cuando empiezan a dejar de disfrutar, el cansancio, ¿no? Eso hace que se empequeñezca a gente muy abierta, se empequeñece la mirada.” (Carmen).*

- La centralidad de la formación en docencia, de los espacios de actualización en contenidos, metodologías y en temáticas de las ciencias sociales afines a la tarea desempeñada.

*“El docente de grado no tiene ese espacio [los plenarios de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social], y eso es una gran falla. Porque necesita de esos espacios; los docentes están cansados, te dicen: “yo no estudié para esto”, “no sé qué*

*hacer con este chico.” (Clelia).*

*“En el último tiempo, en relación con el Programa de Formación Permanente, se ha peleado, se ha debatido para que haya formación durante las horas de trabajo; algunos cursos están buenos, hay otros que son... tiempo muerto; está bien, te dan mucho puntaje.*

*Otra cosa son los del CIE<sup>53</sup>, no me parece menor lo que han venido construyendo ellos. Sí está desfinanciado, con un lugar feo para ir a trabajar e ir a cursar.” (Alejandra).*

*“Yo creo que la carrera de docencia tendría que ser universitaria, más allá de que uno después profundice o no, las herramientas la Facultad te las da. Hay cuestiones que en un terciario de magisterio no se abordan, no tenés materias que te den herramientas de trabajo, para pensar a un alumno, el proceso de aprendizaje, la historicidad de una persona, de la escuela. Sumado a eso no tienen un espacio de plenario y de abordaje, donde sí se pueda hacer una transmisión de todas estas discusiones. (Clelia).*

- La soledad del docente de grado es percibida especialmente por trabajadoras sociales que antes han ejercido la docencia en primaria; una de ellas expresa

*“Salís fortalecido de los plenarios, es sumamente importante, uno después se encuentra acá con el docente, yo me autoreferencio porque a mí me pasó, esa soledad de quedarte con la cosa sola, es tu aula, tu problema, tu escuela, tu lugar de trabajo. Una cosa muy cerrada, ¿no? Poder abrirlo como equipo directivo, creo que es posible, para que el docente, más allá de las capacitaciones institucionales que son fijas, que los docentes pueda tener lugares de encuentro de lectura, de reflexión, de debates. Porque la intervención, las orientaciones no se hacen del aire, vos no podés hacer una orientación sin un propósito.” (Fabiola).*

- El peso de la imagen del alumno ideal, la escuela sarmientina y una reticencia o imposibilidad para asumir y abordar la heterogeneidad inherente a la niñez, están presentes en los testimonios:

*“Cuando la escuela es la representación ideal de la escuela en donde el maestro se para delante de la clase y todos escriben, todos participan, todos contentos salen al recreo, para esto sí estuvieron formados; pero cuando aparece la problemática de una*

---

<sup>53</sup> Centro de Investigaciones Educativas.

*conducta conflictiva o pedagógicamente imprevista: - 'no sé cómo abordarlo porque este chico de esta manera no entiende', 'cómo puedo hacer'; aparece la problemática de "yo no estudié para esto", "yo no sé qué hacer", "estoy cansado" o "por lo poco que me pagan". Más allá de que estoy absolutamente de acuerdo con el reclamo salarial y lo que podés hacer para luchar a favor, en el momento en que entrás a la escuela y cerrás la puerta del aula, lo otro no tiene que ver. Lo superador ahí es el pibe." (Clelia).*

*"El otro día un compañero me decía: - 'Yo no puedo trabajar con un grado tan heterogéneo.' Siempre los grados son heterogéneos, porque los seres humanos no son iguales. Entonces:*

*- 'Está bien, me decís que tenés un grupo de niños que no sabe nada, el otro que sabe leer y el otro... Qué te parece, trabajamos con tarjetas, yo te ayudo, armamos grupos.'*  
*- 'No, porque no puedo.'*

*Eran todos no es, evidentemente él no podía, pobre flaco, con lo que le estaba pasando en el aula. Cuando un compañero tiene esta actitud pero te das cuenta que lo podés apuntalar y se deja ayudar, es posible trabajar." (Andrea).*

*"Este año fue llamativo, pero a una semana de empezar las clases nos plantearon reducir horarios de los chicos que tienen integración. Entonces, nos falta acomodarnos a nosotros, imaginate un chico con esas características." (Andrea).*

*"Yo veo a mis compañeras, hacen talleres de lectura, trabajan en gabinete con grupitos, pero cuando los chicos vuelven al aula, vuelven con los mismos métodos..." (Andrea)*

En los relatos de los trabajadores sociales, al mencionar los equipos directivos, se reconocen diferentes modalidades de conducción, se visualiza el peso de las improntas que estas modalidades dan a las instituciones dirigidas y el impacto en los EOE:

*"Una cuestión muy importante es que en las dos escuelas el equipo directivo trabaja muy bien con nosotros, o sea, nos escuchan, comparten orientaciones, discuten situaciones, entonces trabajamos en conjunto. He tenido otros directores que no, que no podías esperar otra escuela de ese director." (Clelia).*

*"(...) El tema de la gestión. Si vos tenés un equipo directivo fuerte, tiene una impronta en la escuela, independientemente del equipo docente. Eso lo he visto. Desde un lugar al*

*que llego y ya estaba organizado, hasta un lugar que no estaba montado y lo empieza a organizar una de las vicedirectoras, desde tener gente que no quiere limpiar a lograr que limpie. (Risas).” (Alejandra).*

*“Acordamos todas en esto, se observa la escuela particularmente desorganizada este año con las autoridades nuevas, que además no acuerdan entre ellas. Es increíble cómo se traduce en lo cotidiano, en las decisiones, una que dice que sí, otra que dice que no, vos en el medio, no sé...” (Andrea).*

*“Era [la directora] muy organizada en términos administrativos, en cómo se manejaba con las maestras, en los proyectos que se llevaban a cabo. En algunas cosas era muy rígida, pero en un momento en que la directora no estuvo, la escuela funcionaba sola. También el equipo tenía un lugar muy importante dentro de la institución en cuanto a poder recibir determinadas cosas y poder sugerir otras.” (Alejandra).*

*“(...) Una directora que por mucho tiempo no contó tanto con el equipo, trabaja mucho con nosotras, y mucho ha hecho sola; hacía las visitas, los informes, se reunía con las instituciones, y yo vengo a ocupar ese rol; hay veces que quiere hacer cosas que tienen que ver con nuestra implicancia; eso hace que se descuide lo pedagógico, porque si la directora está en el servicio local, no está en la escuela, no está viendo cómo el docente enseña lo que tiene que enseñar. Hay otros perfiles, directores que no salen de la escuela, de su dirección; ella tiene una actitud muy positiva, las familias la buscan mucho, pero a veces está muy por fuera de la institución.” (Pierina).*

Se aprecia el ejercicio de la autoridad escolar como resguardo de lo común y de lo público, así como un respaldo que posibilita alternativas desnaturalizadoras de ciertas inercias y cristalizaciones en la institución:

*“(...) Está bueno poder tener una mirada amplia y tenés que fijarte qué actores te lo permiten; contar con la apertura para poder canalizar una inquietud. Pero si hay un equipo directivo que refuerza y naturaliza un vínculo que se está cuestionando, hay que ver. En principio la gente nueva da un oxígeno a la escuela, da otro movimiento, da otra mirada.” (Gabriel).*

Modalidades de conducción que tienden a desdibujarse reforzando corrimientos

desmedidos y preeminencias de ciertos actores en los equipos escolares son lamentados por los profesionales, al ver afectadas desfavorablemente las dinámicas compartidas de trabajo. En este sentido, en lo dicho por una trabajadora social al responder acerca de posibles instituyentes en la escuela donde trabajaba, aparece en escena lo privado, en la figura de “dueña de la escuela”, y repercute en una imagen fragmentada de la escuela: lo que hace el EOE no lo hace la escuela, como si el propio equipo no formara parte de la institución.

*“Innovadora no, no; acá está institucionalizado que...hay una maestra que es como si fuera la dueña de la escuela, todo pasa por ella, está a la mañana y a la tarde. Hace mucho que está, ella es como la cara de la escuela, tiene el permiso de hacer todo lo que quiera. Cumple ese rol de escuchar todo, de ver todo, de contar todo, y de hacer más trabajo del que le corresponde, resuelve algunas cosas, entonces esto está como bien visto. Ha querido instalar que nosotros no queremos hacer nada. (...) A pesar de todo el trabajo que hacemos nosotros, porque los demás no hacen eso, no es la escuela que lo hace.” (Mariela).*

La supervisión es valorada en términos de acompañamiento, de orientación; una concepción aprehendida en la formación profesional, en ciertos casos, contrapuesta con otras miradas desde el equipo escolar; esto refiere una entrevistada:

*“Cuando llego a educación, las maestras no querían consultar nada y yo tenía una visión de supervisión totalmente distinta, y la sigo teniendo, para mí la supervisión tiene una parte educativa, tiene una parte pedagógica, uno hace supervisión con un colega que te orienta ante una determinada problemática, decís: ‘Bueno, tengo este problema. Yo pensé esta, o esta estrategia; esta me dio resultado o no, ¿qué te parece que pueda hacer?’. Bueno, esa visión de supervisión en ese momento no estaba; tenían como una visión bastante tradicional de la supervisión porque en algún momento aconteció así; era más de control y vigilancia. (Alejandra).*

En relación con las instancias formales de reuniones de las que participan, en los diálogos los profesionales mencionan especialmente dos espacios de encuentros: las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) y las Reuniones Plenarias de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Las primeras están reguladas desde el 2008 por una Comunicación<sup>54</sup> de la Dirección de la modalidad; según se establece en el documento, participan de estos espacios: directivos, docentes, y Equipos de Orientación Escolar, deben incluirse en el plan de Trabajo de los EOE, en la agenda del equipo directivo y en el Plan Educativo Institucional (PEI). Se debe tener en cuenta un cronograma mensual de estas reuniones, y las temáticas a trabajar dependen de las situaciones y necesidades de cada institución.

*“La REEB es el espacio del EOE con alguno de los dos directivos y el docente. Ahí se aborda lo grupal y lo individual. Se puede orientar al docente a un trabajo o tarea específico, todo depende de las subjetividades e ideologías con la que uno empieza a trabajar, con las trayectorias de cada docente, de cada personal en las escuelas.” (Clelia).*

*“Tenemos diferentes situaciones que trabajar en las REEB. Empezamos charlando en general, después vamos tratando situaciones puntuales, tanto desde las docentes como desde el equipo. Se incorporan miradas de otros actores, los docentes, equipo directivo, etc. Son muy importantes; ahora, para las siguientes, tenemos planteado para cada grado trabajar una temática específica, según el grado. Ausentismo, convivencia. Esas cuestiones creo que son las más comunes...” (Julieta).*

*“Está bueno como propuesta de trabajo pero a veces la realidad y la dinámica de las instituciones no ayudan; lo que hacen es que se deja de pensar un problema como individual o específico de un rol y se incorporan las miradas de otros actores, ya es una situación más integral, con una mirada más amplia.” (Gabriel).*

La periodicidad de estos espacios es apreciada por los profesionales, aunque suele darse una dinámica más esporádica:

*“Se trata de establecer al menos cuatro por año, debería ser una por mes, pero sería la escuela ideal si hacemos una reunión por mes con cada grado.” (Clelia).*

*“Reglamentariamente debiéramos tener con cada docente periódicamente, pero es muy difícil sostenerlas, nos cuesta un montón.” (Pierina).*

---

<sup>54</sup><http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2008/disposicionconj1reunionesdeequipoescolarbasico.pdf>

*“Es muy difícil sostener estos espacios, aun sosteniéndolos, después te das cuenta que los acuerdos no se sostienen y que no hay que los supervise.” (Andrea).*

*“Es muy difícil de lograr, a veces los espacios de encuentro son difíciles, supongo que porque no se está muy preparado, se habla mucho pero no estamos muy preparados para trabajar en equipo.” (Gabriel).*

Las Reuniones Plenarias se enmarcan en la Disposición N° 40/08 de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, están pensadas para abordar los lineamientos, las comunicaciones y los documentos de trabajo de esa Dirección. La modalidad organizativa es definida por el Inspector de Enseñanza (IE), quien puede organizar estos encuentros convocando a todas las estructuras territoriales, por roles y/o por temáticas. Estos encuentros plenarios de la modalidad son unánimemente valorados por los profesionales; como espacios de interacción entre equipos y con las autoridades, de actualización en contenidos, como momentos “oxigenadores”; algunos testimonios que dan cuenta de estas visiones, a continuación:

*“Nos encontramos una vez por mes en plenario para trabajar alguna temática diferente, que también funciona como un espacio de socialización entre todos los equipos. Nos sirven muchísimo, porque no todos tienen un espacio para sociabilizar. Se ponen muchas cosas en juego, como para trabajar. También vemos las experiencias de otros, de diferentes lugares, diferente población y todo eso es enriquecedor. A veces son muy significativas porque justo nosotros estamos transitando alguna situación parecida. Son situaciones diferentes, escuelas diferentes, pero está bueno saber cómo interviene el otro. Uno puede tomar aportes de otro compañero. El espacio está interesante.” (Julieta).*

*“(…) Tenemos los plenarios donde se trabajan documentos, se trabajan textos a veces muy ricos sobre estas cuestiones, los instituidos, los instituyentes, cuáles son las variables que se pueden trabajar, cuáles son las teorías que tenemos que manejar nosotras, teoría del poder, teoría sobre dinámica institucional, teoría de grupos.” (Carmen).*

*“Está bueno porque estamos con otras instituciones y quizás por ejemplo, se trabaja el*

*tema del legajo, cómo lo elaboramos; es muy importante, fructífero poder compartir las experiencias, porque son diferentes comunidades, equipos, directores.” (Julieta).*

### **Las coordenadas del Trabajo Social en las escuelas**

Parafraseando a Duschatzky y Birgin (2001) nos hemos preguntado, según los protagonistas ¿Dónde está el Trabajo Social en la escuela cotidiana?

Hemos enfocado en las relaciones interdisciplinarias de los Equipos de Orientación Escolar; en las impresiones acerca de la propia profesión, de las docentes, de las autoridades escolares, de los espacios de intercambio formativo y resolutivo institucionalizados. En lo dicho de lo escolar se advierten negociaciones, oposiciones, acuerdos, predominancias, subsunciones, autorizaciones y desautorizaciones entre los actores escolares.

En las representaciones asoman, se imponen por momentos, claras señales disciplinares, rasgos de la historia de la profesión, de sus condiciones de existencia en la sociedad capitalista, de elementos estructurantes de la profesión, de las tensiones que también configuran fuertemente el campo. Así, las voces de los interlocutores hablan de control social, de asistencia, de orientación e intervención, de ética, de escucha, de derechos y de vulneraciones, de problemas, de esfuerzos y de cansancios, de exclusiones y de inclusiones, de normas y de disfrute, de gratificaciones y de costos.

En los flujos simbólicos que acompañan las prácticas profesionales en las escuelas, instituciones fuertemente jerárquicas, los trabajadores sociales son clasificados y clasifican; tienen atribuciones pero también atribuyen; son asignados y asignan. Las hegemonías y las resistencias locales operan condicionando y moldeando los sentidos identificatorios: lo construido se negocia hasta cierto punto, lo no negociable resulta en oposiciones.

El *nosotros* discursivo del Trabajo social en boca de trabajadores sociales en las escuelas se localiza en las referencias al Equipo de Orientación Escolar y al colectivo de trabajadores sociales.

Analizar relaciones identitarias, en este caso las que configuran un nosotros del Trabajo Social en las escuelas y lo ajeno complementario, requiere no perder de vista las coordenadas temporales y espaciales que sitúan esas relaciones. Las instituciones escolares del partido de La Plata en los últimos años, son los lugares proveedores y provistos de sentidos históricos, comprendidos en el contexto de la división social del



trabajo propia de sociedades capitalistas dependientes.

Los EOE son la referencia más intensa, se observa una estructuración de las relaciones fuertemente moldeada por esa pertenencia institucional, como profesionales especializados en “lo social”. Son orientadores pero la intervención profesional permea las modalidades y las relaciones con los sujetos de la orientación. Asisten pero promueven derechos. Lo normativo institucional y lo prescriptivo profesional no impiden la reflexión ética. Las condiciones socio-ocupacionales como trabajadores del sistema educativo público están en la vista, como las condiciones socioeconómicas de los niños que concurren a las escuelas y de sus familias.

De modo contextual, las dinámicas identitarias de la mismidad y la distintividad operan asimétricamente y se activan clasificando a los clasificadores (Bourdieu: 1990). Así, los procesos adscriptivos identitarios del Trabajo Social en estas instituciones se desenvuelven de manera singular entre lo viejo y lo nuevo, las convergencias y las oposiciones, la producción y la reproducción, entre lo mismo y lo distinto, entre el orden instituido y un cierto desorden que da cuenta de lo necesariamente inacabado institucional.

## CAPÍTULO 5

### **“Un lugar bastante movidito”: el Trabajo Social en los EOE de escuelas primarias. Demandas, tareas, tiempos y espacios**

Las prácticas profesionales críticas se interrogan acerca de por qué, para qué y quiénes son los sujetos con los que se trabaja, sin perder de vista el contexto socio-histórico macro y micro dónde y cuándo ocurren, así como la consideración del propio lugar social y laboral desde el cual se interviene.

El capitalismo en su fase actual monopólica transnacional y las particularidades que asumen localmente estos procesos globales en las sociedades latinoamericanas enmarcan y condicionan cada intervención profesional.

Como dimensión relevante de la intervención, la demanda “se expresa atravesada por la construcción imaginaria de la profesión y la propia percepción de los problemas y necesidades de los sujetos que la solicitan, en un contexto histórico particular.” (Cazzaniga, 1997:1).

Cuando está pre construida como problema social, la demanda se retraduce como *caso*; *esto* implica el foco puesto en el sujeto de modo individualizante, de allí que suele conllevar referencias psicológicas. La intervención profesional resultante tiene un carácter prescriptivo; se trabaja “con referencias psicológicas desde perspectivas centralmente conductistas.” (Ibíd.: 3).

En la intervención crítica, la reflexión acerca de la demanda remite a una problematización de lo naturalizado, poniendo en cuestión lo dado como “problemas sociales”. En relación con este ejercicio analítico, Grassi expresa que

“Problematizar el problema que viene dado al trabajo social (para constituirlo en el objeto de la práctica profesional), quiere decir formularse preguntas, buscar las múltiples definiciones y reconocer los sujetos de éstas y los argumentos que sostienen (explícitos o implícitos), buscar relaciones entre fenómenos, etc., a partir de los cuales un acontecimiento o conjunto de acontecimientos deviene problema que demanda algún tipo de intervención (o solución). E implica redefinirlo.” (1994: 50-51)”.

Desnaturalizar lo evidente en las representaciones sociales que circulan en la intervención profesional implica un esfuerzo reflexivo que posibilita la incertidumbre y la puesta en cuestión en la relación entre sujetos y en las instituciones.

Los escenarios particulares, instituciones y organizaciones en los que se interviene profesionalmente, condicionan los procesos metodológicos y los modos de abordar los cambios en el campo problemático, entendido éste como “expresión de las manifestaciones de la cuestión social encarnadas en la vida cotidiana (...)” (Rozas Pagaza, 2001: 236). En este sentido, las problemáticas se comprenden como “expresiones de múltiples desigualdades y antagonismos económicos, sociales, culturales, políticos, de carácter estructural, propios del sistema capitalista vigente. Por ende, son sociohistóricos, multicausales y multidimensionales.” (Imbert, op. cit.: 39).

La inserción en las escuelas hace conocedores a los profesionales del Trabajo Social de las dinámicas institucionales, de las características de directivos y docentes, de las familias vinculadas a la escuela, al punto que “se constituyen en gestores de procesos muy interesantes “in situ” que pueden sostener en forma asidua” (Roza, op. cit.: 8). No obstante, esta inserción puede provocar “...una gran implicación como profesional por la dificultad de establecer una distancia óptima con las situaciones, la más operativa. El riesgo es que por su proximidad con las problemáticas suele entrar en desaliento o equivocar su perspectiva.” (Ídem).

Entendemos que el encuadre institucional de los EOE no es unívoco; las características de estos equipos a nivel local dependen de una multiplicidad de factores: las formas de gestión escolar como cuestión de familia, de papeles o expedientes, de concertación (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992), las dinámicas institucionales; los modos de inscripción de la escuela en la comunidad; las características de la comunidad, entre otros.

En relación con las modalidades institucionales y la preeminencia o no del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Munin (en Corrosa y otros, op. cit.) propone tipos de modalidades de intervención de los EOE: *grupo asesor*; *atención reducida* y *actividad directa masiva*. Estas modalidades pueden reconocerse combinadas de diferentes maneras en lo manifestado en las entrevistas.

De acuerdo con lo dicho por los trabajadores sociales, advertimos que en algunas de las escuelas, el EOE tiende a configurarse como *grupo asesor*, un equipo integrado a la institución escolar, que participa en todos los momentos del Proyecto Educativo

Institucional.

En otros casos, donde lo habitual es el establecimiento de acuerdos con ciertos miembros de la institución y actividades que devienen de esos acuerdos, prevalece la modalidad de *atención reducida*. El tercer tipo, *actividad directa masiva*, se presenta en las escuelas donde la actividad principal de los equipos es la resolución de urgencias sin planteos sostenidos teórica y metodológicamente en relación con la tarea. En esos contextos, las intervenciones quedan acotadas a una serie de actividades mecanizadas en relación con las cuales las instancias de planificación, investigación diagnóstica, evaluación y sistematización están muy desdibujadas.

Sin perder de vista los elementos históricos, socio ocupacionales y normativos de la presencia del Trabajo Social en las escuelas primarias, a partir de la información relevada, analizamos aquí las características que asume la práctica profesional en los EOE de las instituciones escolares, tomando la dimensión de la demanda, ciertos componentes propios de las tareas que se llevan adelante, y elementos referidos a la espacialidad y la temporalidad del quehacer en estos escenarios.

### **Configuración escolar de las demandas al Trabajo social en los EOE**

Como ya vimos, la figura de *orientación* es compartida por los integrantes del equipo; en el capítulo anterior nos referimos a esta condición y los sentidos que desde el lugar de Orientador Social se construyen en torno a la misma.

Lo social de lo educativo escolar está asignado principalmente al Orientador Social. Nos preguntamos, ¿qué aspectos de lo social se orientan desde el “rol”? ¿Cuáles son las demandas al trabajador social como Orientador *Social* en las escuelas?

Argumedo y Asprella (op. cit.) sostienen que la escuela imaginada por sus fundadores, “formadora de los ciudadanos y distribuidora de los saberes socialmente necesarios”, ha sido invadida por demandas relacionadas con los sectores subalternos: alimentación, promoción de la salud, protección ante el avasallamiento de sus derechos. El Estado responde diseñando políticas diversas que desembarcan en el escenario escolar y provocan el descentramiento de la escuela en relación con su misión pedagógica: “El sistema educativo está forzado a hacerse cargo de aspectos tales como alimentación, contención, adicciones, violencia; problemáticas que atraviesan la trama de relaciones sociales y que indefectiblemente afectan a la escuela (...) (6).

En lo dicho por los trabajadores sociales, es posible distinguir un cúmulo de

demandas que, al decir de una entrevistada, “aparecen todos los días” de manera indefinida e inespecífica en cuanto a los momentos y actores concretos involucrados. Este tipo de demanda, muy frecuente para los Orientadores Sociales y los EOE, es diferente de aquellas otras que entran en el espectro de lo planificado, lo que está diseñado, lo que se espera que ocurra.

Las demandas que “aparecen” como situaciones inesperadas, son previstas en la probabilidad de su aparición en base a la experiencia de los trabajadores sociales, quienes saben que estas escenas, construidas como “urgencias”, forman parte de lo cotidiano escolar. Son recurrentes emergencias, pequeños o grandes estallidos de las rutinas, que pueblan el quehacer de los profesionales en las escuelas.

Lo previsto y lo imprevisto, lo no previsto pero previsible, las combinaciones de lo urgente con lo importante (Frigerio, Poggi y Tiramonti, op. cit.) son elementos y cualidades que se entretajan en las demandas y las tareas de los integrantes del EOE, delineando la temporalidad y la espacialidad de las múltiples prácticas de los trabajadores sociales en las escuelas.

La gran variedad y amplitud de respuestas que se solicitan a estos profesionales en los EOE es considerada por Corrosa y otros (op. cit.); quienes sostienen que

“...prevalece un amplio abanico de demandas, que en muchas oportunidades son asumidas como problemas por los TS, lo que dificulta realizar un recorte en la intervención, porque la demanda adquiere el significado de urgencia que debe ser atendida y resuelta en forma inmediata. Si el TS resuelve el problema planteado con inmediatez es calificado como *eficiente*, consideración aparentemente asumida e internalizada por el profesional.” (126)

Las imágenes construidas histórica y socialmente acerca de las incumbencias, los conocimientos, los alcances de profesión son permeadas por la lógica escolar y se actualizan en cada escuela modelando los requerimientos a los profesionales, quienes son vistos como proveedores de bienes e información para la resolución de demandas que se les presentan de manera concatenada, simultánea o superpuesta. Expresa Calvo

“El trabajador social es requerido en los Equipos de Orientación Escolar desde su condición de técnico al que se le supone ‘sabe que es lo mejor para ese niño y esa

familia.' Esta atribución de sentido que el discurso hegemónico hace respecto de la profesión, explica en parte ciertas prácticas que responsabilizan individualmente al sujeto de su situación. De este modo, parece efectivizarse lo que menciona Parra "la naturalización de la cuestión social, la normalización y normatización de comportamientos, el control social y el ajuste y adaptación de los individuos a un modo de ser y pensar capitalista." (2009:89)" (2016: 92)

Al reflexionar respecto al trabajador social en la escuela, resulta posible establecer una analogía con la idea del *mago sin magia* desarrollada en los años 70 del siglo pasado por el grupo de estudios italiano dirigido por Selvini Palazzoli al ocuparse de la situación paradójica de los psicólogos en la escuela. En esta investigación se analiza el tipo de pedido de intervención en "casos difíciles" a partir de la hipótesis de las docentes que demandan que el problema reside en el niño, o en su familia. Los investigadores sostienen que "la escuela, sus métodos, la relación entre el alumno y el docente que hizo el señalamiento no se cuestionan sino de manera muy tangencial." (Selvini Palazzoli y otros, 1997: 25). Las expectativas, plantean, pueden ser dobles: que se confirme la "validez pedagógica" de la actitud docente respecto al "caso problema" y se avale una decisión tomada; o bien se espera que el profesional tome el caso y se ocupe directamente.

En la investigación de Acosta y otras (op. cit.), se identifica un conjunto de demandas al Orientador Social: recuperación de matrícula, control de ausentismo y deserción, entrega de recursos materiales, atención a situaciones familiares y cuestiones vinculares, atención de violencia familiar y abandono de niños, asesoramiento sobre comunicación grupal y convivencia en el aula (relacionado con violencia entre compañeros). Algunas de ellas son caracterizadas como "históricas"; una de las principales es el denominado *control de ausentismo*. En relación, expresa Himm que "Uno de los campos de intervención en las instituciones educativas, relacionado con la asignación del nombre "caso social", fue y es el ausentismo de los alumnos. Los Trabajadores Sociales que allí se desempeñan, quedaron ligados a la asistencia casi exclusiva de la problemática." (op. cit.: 82).

Las dificultades que aparecen en la convivencia cotidiana como conflictos entre los niños son abordadas por el EOE; como manifiesta un trabajador social, "*Generalmente se trabajan mucho las problemáticas vinculares que se dan entre los compañeros, se dan*

*también fuera del escenario escolar pero impactan dentro de la escuela.*” En relación, otras demandas acostumbradas ponen asimismo el acento en la regulación de las conductas, los “chicos que se portan mal”, asociadas en algunos casos a solicitudes de tareas alfabetizadoras. Bonavita (op. cit.) afirma que la tarea cotidiana suele quedar reducida a intervenciones individuales con niños y niñas que son “derivados al equipo” por presentar “problemas”, en general, problemas de aprendizaje, y/o de “conducta”, en palabras de las docentes. Este envío, expresa la autora, “se corresponde con un imaginario que permea las acciones al intentar correr el problema hacia otro espacio real y simbólico.” (94).

*“Hay muchas cosas en las que trabajamos que no tienen que ver con el comportamiento de los chicos, y muchas veces, tiene que ver con esta doble jornada, aparece una demanda muy grande, constante, todo el tiempo estamos como emparchando. Lo venimos trabajando, hablando entre nosotras, de empezar a ponerlo en palabras con nuestros compañeros, pero todavía cuesta. (...)” (Pierina).*

Cuando estas demandas son materia de trabajo reflexivo, se encamina una deconstrucción de estereotipos que implica un esfuerzo compartido del equipo, como se observa en el siguiente relato:

*“A los problemas de conducta, primero tenés que empezar a ponerle el marco, por qué se presentan, cómo se presentan, cuál es la mirada del docente. Nos exige mucho trabajo, es toda una demanda. Generalmente estas cosas no las trabajamos nosotros individualmente.” (Andrea).*

La asignación de intervenciones prescriptivas referidas a los niños que no asisten, no aprenden, no se portan bien, suele producir resistencias que se expresan de diversas maneras; en el siguiente testimonio se explicita el desacuerdo con demandas históricas hacia el EOE que se entienden como desactualizadas e inoportunas.

*“Respecto al equipo, estamos cruzando una batalla de años. Acá lo que te piden es que atiendas a los chicos que se portan mal, que alfabetices a los que no aprendieron y que vayas a las casas a buscar a los que no vienen. Esas son las tres demandas que hay. O sea, ausentismo, alfabetización y conducta.*

*El ausentismo me lo piden particularmente a mí, permanentemente. Lo de la alfabetización nos lo piden a nosotras; yo no lo hago, no lo hacemos, nos negamos*

*porque tenemos una posición que el chico aprende en el salón con su maestra. Podemos colaborar, podemos orientar, podemos ayudar, pero no sacamos un chico a trabajar. Eso ya no existe más.*

*Con los chicos que se portan mal, alguna cosa, alguna vez, pero no nos hacemos cargo...*

*Por ahí hay demandas que vos sabés que tiene la maestra y no las dice. No las manifiesta porque para ella no son tan importantes...Por ejemplo, la maestra pide mucho por el chico que joroba, pero hay montones de chicos que no joroban y también necesitan, y necesitan un montón.” (Mariela).*

Se menciona que *“hay mucho sobre chicos que tienen ciertas dificultades que no están atendidas desde la salud: déficits de atención o que tienen otro tipo de trastornos conductuales que irrumpen en la escuela y hay que atender y ver qué pasó; entonces generalmente esa es una de las mayores problemáticas en cuanto al rol.” (Gabriel).* En similar sentido, se escucha: *“En las situaciones de conflicto también intervenimos, conflictos entre compañeros. Hay veces que por situaciones familiares están desbordados y acá surge a la luz.” (Julieta).*

Las demandas de orientación que se reciben por parte de las docentes que se acercan al equipo buscando pautas para trabajar con *alumnos reales* dan cuenta de la heterogeneidad de las infancias dentro de la escuela: *“Los grados últimamente son muy heterogéneos, hay muchos tipos de sujetos pedagógicos de alumnos, y los docentes están interpelados en cómo generar estrategias de enseñanza, te demandan mucho acerca del chico, de la orientación: 'Cómo puedo hacer con este chico?', o 'Con este chico no se puede!'.” (Gabriel).*

La atribución de la función asistencial al trabajador social se traduce en otra demanda frecuente en escuelas con población de sectores populares, que enlaza con la historia de la profesión:

*“Las demandas de la institución más marcadas son esas; el ausentismo y el proveer a los carenciados; ‘acá tenemos una familia que se inundó’, que esto, que aquello. Yo estoy en las dos puntas..., por un lado lo que estudié, la sociología y el trabajo social con toda su carga y la iglesia por el otro. Entonces las escucho: ' Esta pobre familia, hay que traerle ropa', y pienso: 'Si supieran la cantidad de ropa que reparte Cáritas, todos*



*los recursos que tiene.” (Carmen).*

De acuerdo a lo dicho por los entrevistados, en dos de las escuelas de referencia el ausentismo no se manifiesta como demanda con tendencia excluyente; una está emplazada en una zona céntrica de la ciudad de La Plata; la otra en una localidad, Gonnet, en un barrio de clase media. La primera escuela es elegida habitualmente por familias que no tienen cercanía domiciliaria con el establecimiento escolar, por esta razón la matrícula está desperdigada en distintos barrios de la ciudad. Ahí sobresalen los denominados *problemas de conducta*:

*“(…) lo que más aparece son los problemas de conducta, piden que intervengamos en situaciones donde hay conflicto entre pares, problemas de vinculación. Algunas situaciones donde la conflictiva familiar es más complicada, se traducen en chicos con dificultades en el aprendizaje o con respuestas violentas como única salida para resolver conflictos.*

*Suelen llegar casos de abusos, aunque no es muy frecuente. Y ahora están apareciendo mucho las cuestiones de separación de los padres, las conflictivas de restricciones, de acercamiento.*

*Un trabajo muy fuerte que hacemos tiene que ver con los proyectos de integración, son los que trabajamos con la escuela especial.*

*Esto es lo que aparece todos los días. (…)” (Andrea).*

En la segunda escuela prima la demanda relacionada con los niños que tienen más edad de la estipulada para cada grado, porque han repetido, *permanecido*:

*“Las demandas son particularmente el trabajo con la sobre edad, con aquellos alumnos que han permanecido; no hay dificultades en relación al ausentismo graves, de chicos que abandonen la escuela, son cuestiones que tienen que ver con aspectos que uno a veces denomina como 'de crianza' o de organización familiar; son cuestiones muy instaladas que tienen que ver con lo laboral, porque son familias que ya tienen determinada dinámica y que prefieren la escuela aun teniendo otra cerca” (Fabiola).*

Entre las líneas de trabajo que son desarrolladas de manera programada, se incluyen los lineamientos para la educación sexual integral. También el trabajo con *“(…) la oferta a nivel de secundaria con los chicos de sexto. Sobre todo, qué oferta hay de formación*

*en las escuelas secundarias, lo que antes se llamaba orientación vocacional. Hacemos talleres en función de lo que vamos observando y evaluando que hace falta trabajar en uno u en otro grupo.” (Andrea).*

En las escuelas conviven en tensión concepciones de la intervención profesional relacionadas con el caso social individual y concepciones novedosas que entienden al sujeto “como un entrecruzamiento de aspectos universales (o genericidad, según Agnes Heller), particulares y singulares.” (Cazzaniga, 1997: 4). Esta autora entiende lo universal como expresión de la condición de ser humano, con derechos y capacidades, el “deber ser”; lo particular remite al sujeto en sus condiciones sociales de existencia, la pertenencia, su historia social familiar, lo que “hace ser”; lo singular da cuenta de la individuación del sujeto como ser único e irrepetible, su configuración subjetiva; se trata del “es” como síntesis. Expresa que esta comprensión del sujeto “...nos compromete con la dignidad humana reconociendo al otro como sujeto de derechos, a la vez que nos exige la reflexión sobre las condiciones de vida presentes e históricas para entender sus necesidades, intereses y deseos, su expresión como ser singular.” (Ídem).

Las problemáticas pensadas como *casos sociales* frecuentemente habilitan la asignación de las situaciones por parte de directivos, docentes o de los otros integrantes del EOE al Orientador Social: *“En la otra escuela nos pasaban situaciones concretas para abordar; mi compañera, la psicopedagoga, decía: ‘Esto es un caso bien social’, que desde lo pedagógico no podía aportar tanto, porque eran situaciones muy complejas que requerían mucho trabajo, sobre todo con otras instituciones.” (Diana)*

El análisis reflexivo respecto a la demanda y el reconocimiento del *otro* diferente da posibilidad a lo distinto en lo escolar:

*“Es un trabajo, no difícil, pero es un trabajo específico. Uno trata de construir siempre la demanda con el otro, no que vos le impongas tus formas. Nosotros tenemos una escuela con interculturalidad bastante importante. Tenemos comunidad gitana, comunidad Qom, comunidad boliviana, hay todo un barrio que es paraguayo. Entonces, también pararte desde lo cultural, desde saber, por ejemplo, que si estás hablando con una mamá boliviana va a costar que esa mamá hable, ponga en palabras. Tiene que ver con su cultura, y uno tiene que estar preparado como para saber que esa cultura es diferente a la que vos le estás planteando y tener respeto por el otro. Eso cuesta muchísimo instalarlo en la escuela.” (Clelia).*

Existe una distinción, expresada en ocasiones, entre problemáticas pedagógicas y problemáticas sociales en clave escolar; se advierten repercusiones de ciertas distinciones y lógicas institucionales. En este sentido, se expresa un profesional

*“...Tiene que ver la naturaleza del problema que estás trabajando, porque si es un problema estrictamente pedagógico, es decir, está dentro de la escuela, bueno entonces tenés muchas más herramientas para poder revertir la situación. Ahora, si es un problema más social, familiar ya no es tan fácil; ya necesitas acuerdos que exceden lo que es la escuela.” (Gabriel).*

En general se acepta que “lo social”, dentro y fuera del establecimiento escolar, es para el trabajador social dentro del EOE; lo pedagógico está atribuido al Orientador del Aprendizaje y al Orientador Educacional. A la par, estas atribuciones son puestas en cuestión por los trabajadores sociales aunque se reconoce que hay problemas “más pedagógicos” que otros, estos son los referidos a cuestiones de aprendizaje.

No obstante, estos problemas de aprendizaje a veces constituyen una demanda para el equipo en su conjunto, y por lo tanto para el Orientador Social como integrante del mismo. Resulta así que las tareas relacionadas con la alfabetización son compartidas por momentos, al ser asignadas, a veces de manera tácita, en las dinámicas cotidianas de las escuelas.

En relación con las demandas de este tipo, así como con las demandas de tipo asistencial, las posturas de los trabajadores sociales no son unánimes; suelen producir tensiones irresolutas que emergen como inquietud en los mismos profesionales acerca de su inscripción profesional, resultando por momentos en malestar manifiesto. Estas diferentes posturas se traducen en los modos diversos, en los distintos énfasis, al asumir las tareas cotidianas.

Pensamos necesario considerar la configuración escolar de las demandas como diferente a la que se da en otros marcos organizativos e institucionales, por ejemplo en una institución de salud, en la justicia. Analizar las demandas en clave educativa escolar primaria hace necesario pensarlas con eje en la niñez en situación educativa, es decir, en los sujetos pedagógicos a partir de los cuales se despliega el objetivo último y fundante del sistema escolar.

Estas demandas compuestas escolarmente toman formas peculiares: cuándo,

cómo, por qué, por quiénes son o no son reconocidas, son posibles de comprender visibilizando la relación entre intervención profesional, educación de la niñez y escuela primaria, sin perder de vista el contexto en el cual la escuela transcurre. Las problemáticas como manifestaciones de la cuestión social en la escuela, anclan en la niñez, son miradas desde el prisma del interés en la infancia.

*“(…) Estamos viendo mucha violencia familiar, con los chicos, a los chicos se les sigue pegando. Tenemos que hacer algo al respecto. Ese es un tema.*

*Una mamá, contó sobre su trabajo, nos dimos cuenta que trabaja en un taller clandestino y en un momento dijo: “la nena me ayuda”.*

*Tenés familias que viven de la droga, que viven de la venta. Esas cosas también están, hay papás que están presos.*

*Esto sería lo más importante, después, acá la población es vulnerable, casi todos tienen problemas de trabajo” (Mariela).*

La problematización en clave escolar de los problemas sociales se conjuga con cuestiones pedagógicas. Esta conexión está presente en los testimonios de manera clara; como se evidencia en el relato de una profesional al hablar sobre la asistencia discontinua de los alumnos:

*“En esta escuela, muchísima discontinuidad escolar, muchísimo ausentismo, son niños que están mucho tiempo en la calle, en soledad, con contacto con otros chicos más grandes que ya están en la droga, hay mucha droga en los barrios. Recién estábamos hablando con los hermanitos de este niño que se suicidó y nos decían que el hermanito consumía.” (Clelia).*

Así, la violencia contra los chicos, el abuso sexual, la violencia familiar, las adicciones, las carencias materiales, toman sentidos particulares al ser mirados y tratados en estos espacios institucionales. Estas problemáticas en las escuelas se construyen como de incumbencia particular del trabajador social.

El adentro social de la escuela se moldea para dar un lugar al afuera social de manera necesariamente acorde con las condiciones económicas, socio históricas y culturales en relación con las cuales la institución continúa produciéndose. Al considerar lo contextual y las condiciones de existencia de la institución escolar es posible

comprender en profundidad las contradicciones que se manifiestan en lo expresado por los profesionales al caracterizar ciertas situaciones:

*“Es una escuela con hacinamiento, tienen más de cuarenta o más pibes por aula (...) Si vos pensás que el derecho a la educación es poder acceder, para estos niños que tienen este tipo de problemáticas, lo genial sería que fueran veinte por curso. No son sólo cuestiones de pobreza, hay otro tipo de problemáticas. Tenés un chico con TGD, otro que tiene un retraso; hay muchas integraciones en la escuela. A eso le sumás que tenés sentados en el aula uno o dos chicos con abuso sexual, que ninguno de ellos está contenido, el otro que tiene una mamá que consume y lo maltrata... Hay hacinamiento y niños con muchos problemas y con vulneración de derechos, y se vulnera el otro, que es a la educación.” (Alejandra).*

### **La construcción del ausentismo como problema y su control como demanda**

El control de ausentismo continúa siendo una demanda muy frecuente, enmarcada en la disposición 76/08 referida a todos los EOE de la provincia<sup>55</sup>; la inasistencia reiterada se constituye en una principal preocupación en relación con la figura del Orientador Social; así se escucha:

*“(...) La demanda puntual para el trabajo social es el tema de ausentismo. Es clave, lo que más les interesa es por qué los chicos están faltando. Porque la verdad, por diferentes cuestiones, son todas muy diferentes, faltan muchos chicos; desde primero a sexto.” (Julieta).*

*“Una de las cosas es: 'lo tuyo es el ausentismo', bien marcado. Y en realidad si uno mira las comunicaciones de la Dirección<sup>56</sup>, el ausentismo es de todos; pero hay un recaimiento de esas cosas: 'Bueno, el social se lleva el ausentismo', cuesta romper todo eso.” (Carmen).*

---

<sup>55</sup> El art. 9. establece las correspondencias del rol del Orientador Social (OS); en el punto g. se expone: “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.”

<sup>56</sup> En 2012 entró en vigencia la Resolución 736/12. Anexo 1: Tratamiento del ausentismo escolar. Actuaciones a nivel institucional.

Esta problemática se manifiesta en los discursos también como *asistencia discontinua*. Así concebida, se la observa problematizada en la reflexión sobre aspectos que refieren a manifestaciones de la cuestión social:

*“Lo más emergente es la situación de no venir a la escuela, la asistencia discontinua, en una semana son dos días que seguramente no viene el alumno. Se nos hace muy difícil ese trabajo, porque vas a la casa de la familia fulanita, tomamos mate, y dicen: “Si, señor, mañana te lo mando.”, como si fuera tuyo. Lo manda, uno o dos días y no viene más. Esas familias necesitan ser acompañadas; hay muchas adicciones, violencia familiar. Uno percibe, porque no es que vos sepas con certeza que eso está pasando, muchas veces los niños cuentan y otras veces no. Pero uno percibe, a través de los años de experiencia, ciertas situaciones, que los papás ocultan pero que viven... la situación económica, por ejemplo, es muy importante. Casas muy humildes, tal vez tengan esta comida del día de la escuela y después a dormir. Hay niños en el turno tarde que vienen a la hora que se levantan, a esa hora, y después deambulan.” (Clelia).*

El control del ausentismo se constituye en una demanda cotidiana, tiende a desdibujar, en los modos de concebirse y de ser tratado, otras demandas que son mencionadas por los profesionales como “formales”:

*“Desde lo formal, lo que se demanda tiene que ver con el trabajo interdisciplinario, en equipo, en pos de defender el derecho a la educación de los niños y adolescentes, pero después eso se ve bastante limitado. En la escuela a la que iba más días, la demanda puntual era ausentismo y punto, fue difícil pasar eso, poder incluirme y tratar de convocar a los otros actores de la institución para trabajar en otras cosas más que en hacer la visita cuando el chico no viene.” (Diana).*

El trabajo del Orientador Social referido al control del ausentismo usualmente, aunque no siempre, comienza con el registro de las inasistencias en un cuaderno especialmente destinado a esta cuestión, por parte de la docente y continúa en instancias de contacto con las familias involucradas, por teléfono, a través de visitas domiciliarias. El cuaderno de ausentismo es un registro compartido entre docentes y el EOE donde los primeros vuelcan información periódicamente destinada al equipo de orientación, principalmente al Orientador Social:

*“En la escuela tienen un cuaderno donde las maestras anotan cuando hay un chico que está faltando mucho y nos ponen los datos que tienen. Eso es el puntapié inicial que nosotros tomamos, primero para charlar con el docente, por si tenían otra información que no la volcaban en el cuaderno. Es una comunidad donde muchos son de Bolivia y van y vienen constantemente, entonces o la maestra o algún compañero sabían que un chico viajaba por ese mes a Bolivia, primero tratamos de trabajarlo dentro de la escuela; después se esperaba que yo fuera a todas las casas. Allá el tema de los teléfonos es bastante complicado, la mayoría de la gente no tiene teléfono fijo, tienen celulares pero los cambian constantemente entonces no te podés comunicar.” (Diana).*

En algún relato se manifiesta la imposibilidad de sostener este registro centralizado de la información al no ser apropiado y usado por las docentes; en este caso, la trabajadora social recibe “papelitos” con los datos de alumnos que se ausentan; por la dispersión de la información se torna ardua la tarea de detección sistemática de estos alumnos.

El abordaje siempre presente del ausentismo se interpreta como inhabilitador de intervenciones que se despeguen del tono de control y que se orienten hacia modalidades inclusivas:

*“Como que todo lo tapa el ausentismo, la gran demanda es el ausentismo, entonces no da lugar a otros encuadres de trabajo que permitan trabajar desde otro lugar esto de lo social, lo vincular. Sin ir más lejos tengo listas acá de diez, doce, quince visitas que son para empezar; de chicos que no vienen o que demandan alguna visita porque se ha agotado la instancia de llamar por teléfono, es la gran demanda que nos hacen. El desafío es poder trascender ese emergente y trabajar la inclusión.” (Gabriel).*

La paradoja resultante es que una línea de trabajo del equipo que tiene como objetivo devolver a los niños a la escuela, a partir de la experiencia cotidiana y más acá de la letra reguladora, no es entendida de esa manera, incluso se la comprende obstruyendo “otros encuadres” posibilitadores de afianzamientos vinculares.

Al reflexionar acerca de las situaciones de los niños que no asisten regularmente, los profesionales remiten a factores sociales, familiares, parentales y de los propios niños.

*“En general el ausentismo está atravesado por muchas cosas. Las causales están*

*relacionadas con vulnerabilidad, contextos complejos; hermanos grandes que tienen que cuidar a hermanos más chicos, dificultades en la dinámica familiar, padres que no pueden manejar la situación de sus hijos, entonces te plantean: 'Yo ya no puedo'. Viene acompañado el ausentismo de estas múltiples problemáticas sociales, a veces acompañado de delitos, están de por medio el abuso, el maltrato infantil, la vulneración de derechos.” (Gabriel).*

Se menciona a las *familias* en cuanto a aspectos cotidianos y/o relacionales.

*“Hay chicos que son muy ausentistas; y a veces no conseguís un por qué. Si nosotras no tenemos un por qué, no sabemos cómo trabajar esa situación. Hay diferentes cuestiones, de todo. Porque se duerme la madre; o porque lo tiene que traer la hermana y no se quiere levantar; porque no le prestan atención; porque no hay una figura de autoridad.” (Julieta).*

Se alude a trayectorias educativas truncas de los adultos a cargo, que resultan en una imposibilidad de acompañamiento de los niños respecto a lo escolar,

*“Hay una característica de la escuela, está muy alejado lo que es la lectoescritura en la familia, no hay un papá que compre el diario, una mamá que lea una revista. En esta comunidad muchos papás no han terminado su escuela primaria, aparece un gran desfase con lo que la escuela les pide, hay que buscar estrategias para que los niños puedan empezar a disfrutar de esta lectura, esta escritura y saber para qué les sirve.” (Clelia).*

También se hace referencia a problemáticas económicas que inciden de manera amplia impidiendo la cercanía de los adultos con los niños a cargo, y al desapego de los propios niños respecto a la escuela que conocen:

*“Hay situaciones de problemáticas familiares en las que no está el apoyo y el poder acompañar a los chicos en todo lo educativo. Por un lado tenemos padres que no saben leer y escribir, entonces la maestra les mandaba deberes para que hagan en la casa y no tenían quién los ayude; otras veces con otros padres no era el problema económico o que no les interesara la educación, sino que los chicos no venían porque ellos mismos no querían, entonces había que transmitir, por un lado al chico, la importancia de la*



*educación y a algunos padres en cuanto a su rol paterno, para que les digan: 'La escuela es obligatoria, no tenés opción'. Esos chicos preferían, lo decían incluso, estar en la quinta o hacer otro tipo de actividades.” (Diana).*

Se mencionan asimismo situaciones de violencia familiar que inciden en la regularidad de la asistencia:

*“Cuando los chicos empiezan a faltar, empezamos a indagar el por qué, y salen cuestiones que tienen que ver con el vínculo familiar, que repercute en que el chico venga o no a la escuela y en qué condiciones. Vemos según el caso, si se tiene que presentar a Niñez<sup>57</sup>. Acá hay situaciones de violencia de género, por estas situaciones muchas madres se tienen que ir de la casa a otros lugares; apenas me entero de esas situaciones, las paso al Servicio Local.*

*Tratamos de garantizar la escolaridad a los chicos, no solamente por lo pedagógico, sino porque es un ámbito de socialización, de contención, porque acá también comen, digamos que se ponen en juego otros factores.” (Julieta).*

El impacto que produce el trabajo de los Orientadores Sociales respecto al regreso a la escuela de los niños y niñas que han estado ausentes es disímil. En muchas situaciones se logra la vuelta a la institución y la permanencia de los alumnos y alumnas; no obstante se observa que hay experiencias contradictorias, hasta frustrantes, esto se evidencia en el relato siguiente:

*“Muchísimos vuelven y continúan; también depende de la recepción que se hace en la escuela a esos chicos.*

*Me acuerdo de una nena, empecé a trabajar acá y me llega la demanda que no estaba viniendo; cuando hablé por teléfono, me enteré que la familia estaba muy complicada para llevar a los nenes a la escuela. Los convenzo, porque ya era convencerlos. Era una chica que estaba en 4º grado pero que tendría que haber estado en el secundario. Le hicimos firmar un acta de compromiso a la madre para que la nena vuelva a la escuela. El día que tenía que volver me fijo en el registro: 'Ausente', pregunto y me dicen que*

---

<sup>57</sup> Se hace referencia a los Servicios Locales (municipales) y Servicios Zonales (provinciales) del Sistema de promoción y protección integral de los derechos de los niños de la provincia de Buenos Aires, implementado a partir del Ley N° 13.298.

*había venido pero le dijeron que no había más matrícula en la escuela, que como no había venido en todo el año, le habían dado el pase. La madre nunca había pedido el pase y eso es a pedido, no se da de oficio. La mamá me había dicho que no tenía ni los útiles, le respondí que en la escuela le íbamos a brindar los útiles; porque hay materiales para entregar, pero cuando vino le dijeron que la escuela no daba útiles a nadie. Hablo con la secretaria, acordamos volver a anotarla. Cuando voy a conversar con la familia, estaban muy resistentes, pero logramos que la mamá viniera a anotarla. Esas situaciones te pasan, vos decís: 'la demanda es el tema del ausentismo y que yo logre que los chicos vengan, ¿pero después no los reciben?'. (Diana).*

Sin perder de vista el peso de factores extraescolares, pensar el regreso a la escuela de niños y niñas que han estado ausentes nos conduce a considerar dos tipos de cuestiones de la institucionalidad escolar complementarias entre sí, una de índole pedagógica, otra de carácter vincular.

En relación con la enseñanza, se hace notoria la incidencia favorable de modalidades y propuestas que contemplan la heterogeneidad de las trayectorias escolares de estos alumnos y alumnas, trayectorias que muestran en sus particularidades las marcas de la desigualdad social y la diversidad cultural; al decir de una entrevistada:

*“El regreso tiene que ver con cómo la escuela recibe a ese alumno, cómo lo recibe el docente y a través de qué lo recibe. O sea, ¿cómo lo recibís?, ¿desde lo que le falta o desde lo que vamos a hacer a partir de ahora? Si lo recibo desde lo que le falta, el chico va a decir: 'Falté desde acá, entonces tengo que completar algo muy pesado porque no estuve'. O, de ahora en más ¿qué es lo que podemos ir construyendo desde acá? Porque cuando ocurren situaciones así, no nos interesa tener carpetas completas, pero sí poder aprovechar lo que pueda hacer y tener en cuenta cuál es el motivo del ausentismo. Muchas veces la materia no lo convoca, no le resulta interesante, le parece aburrido.” (Fabiola).*

La previsión de alternativas de enseñanza que disminuyen el impacto negativo de la discontinuidad en la asistencia en los aprendizajes de los niños y niñas, suele desdibujarse; al respecto manifiesta una trabajadora social: “Supuestamente, el chico que no estuvo viniendo, debería llevar una tarea diferenciada, tener otro tratamiento, pero en general no hay una propuesta institucional para el chico que está faltando. Nada más que cuando

*venga, se siente y se enganche como pueda...” (Mariela).*

La persistente imagen de un alumno ideal se hace trizas en los recorridos escolares discontinuos, las prácticas docentes se ven desafiadas; se desdibujan las certidumbres en relación con contenidos, estrategias didácticas, tiempos planificados. Como expresa una entrevistada: *“Los chicos se atrasan y se sienten mal, porque lo que dieron ya sus compañeros, ellos no lo saben y quizás la docente tiene que ir cinco, seis o siete clases atrás. Entonces hay que tratar de acercarlos a ese objetivo que se estaban planteando. No es fácil.” (Julieta).*

Los aspectos vinculares se muestran definitorios al reflexionar los profesionales acerca de los distintos desenlaces de los regresos a la escuela. Se observa que lo prescripto en torno a la necesaria presencia de los alumnos y alumnas es frecuentemente tensionado en las interacciones del recibimiento, como se advierte en las enunciaciones siguientes:

*“Los sociales tenemos marcadamente esta cosa de trabajar con el ausentismo. El chico tiene que volver a la escuela, tenés que buscar la forma, ver qué es lo que sucede. Si al volver el chico, se encuentra con un docente que dice: “Ah! Viniste! Sentate ahí y fijate qué es lo que podés hacer”, la verdad que se torna difícilísimo. Y seguramente mañana tengo que salir a buscar de nuevo a ese chico.” (Andrea).*

*“Aparecen estas situaciones de niños que no tienen ninguna contención, de amor, de cuidado, y es muy difícil a veces, porque es ‘el niño que molesta’, el niño al que se le sigue sumando la descalificación, o reforzando la inseguridad con él: ‘cuando no viene está todo bárbaro’; a veces se dice con hechos, a veces con palabras: ‘oh! ya llegaste vos, llegaste y rompes todo...’ Y capaz que vos estuviste quince días tratando que el pibe venga y el día que viene le dicen que por qué vino...” (Clelia).*

Al respecto, coincidimos con Himm (op. cit.) quien destaca la necesidad de considerar la posibilidad del padecimiento subjetivo del niño o niña que vuelve a la escuela luego de días de no asistir, ya que suele observarse preocupación en ellos por la situación familiar desventajosa, relacionada con sus inasistencias; expresa que “son habitualmente niños presentes físicamente pero ausentes mentalmente.” (92). Se pregunta por la incertidumbre y las dudas de esos niños y esas niñas:

“Cuando un alumno mantiene su presencia con discontinuidad durante un año o varios años, todo el tiempo escolar está expuesto a esta incertidumbre. Si se sitúa el plano en torno al aprendizaje, la incertidumbre crece. ¿Qué sucede al regreso con relación a la tarea escolar? ¿Qué aprendizajes lograron sus compañeros y él o ella no? ¿Cómo se recupera ese tiempo perdido? La mayoría de las veces se resuelve repitiendo de año, generando estudiantes con sobre edad, es decir niños y niñas 1, 2 o más años mayores que su grupo de referencia.” (91)

La significación intensa que para los trabajadores sociales pueden asumir las tareas relacionadas con la demanda del control del ausentismo y el regreso de los niños y niñas a la cotidianeidad escolar se deja ver en el siguiente relato, que da cuenta también de pormenores, despliegues y esfuerzos muchas veces infructuosos.

*“En la escuela, lo pude ver, había chicos que podían volver a sentarse en el aula; algo de todo lo que trabajaste implicó que ese nene, a la larga, vuelva a sentarse en el aula. Con mucho trabajo, desde acuerdos con gente de otras instituciones, o con el programa Barrio Adentro. Otras veces, cuando el chico volvía y estaba en la misma situación, de no estar ni en un Hogar, ni contenido, ni tampoco con su mamá, implicaba a veces ir a verlo al aula, traerlo, buscar un libro, tenerlo un rato en la biblioteca, volverlo a llevar. Esas cosas que por ahí no están dentro del formato. Te vas por fuera, y eso implica mucho acuerdo interno, mucho trabajo con la maestra para que lo acepte también, porque no es el chico típico que se va a sentar las cuatro horas. Con las maestras que iban sumándose también implicó trabajar que con ese otro chico que era conflictivo y que insultaba, no era llamar a la casa inmediatamente para que el papá lo viniera a buscar y se lo llevara.*

*En ese momento se trabajó de esas maneras y no todas fueron satisfacciones porque hay cosas que pasan por otro lado y uno no puede terminar de abordarlas.*

*El tema de género es uno; por otro lado, por ejemplo, una nenita que fue mamá en su adolescencia, la crucé en el Hospital de Niños un día y me contó que está trabajando en alguna cosa informal, y está en el plan FINES. Si no hubiésemos hecho nada, esa nena no hubiera sido alfabetizada y no hubiera salido... Hay cosas que no puedes terminar de romper, pero lo que le aportó la escuela fue un montón. El día que me la encontré en el Hospital estaba leyendo un librito, con sus hijos. Creo que lo que aportó la escuela es eso. Lograr alfabetizar a un pibe en situación de calle no es fácil, creo que uno de los*

*desafíos más grandes que tiene la escuela es ese, porque por lo general, estos pibes quedan fuera de lo escolar y siempre con conflictos con la ley, eso es lo común. Pero bueno, a mí dentro de las dificultades de la escuela, me pareció una de las experiencias con las que me fui con satisfacción, como gratificada... (Alejandra).*

Como vemos, el momento de la vuelta a la escuela tiene múltiples aristas; la labor del Orientador Social se anuda con *el después* de los niños y niñas en las escuelas, remite necesariamente a prácticas y concepciones que incumben a toda la institución escolar; en las vicisitudes de lo que ocurre en estas circunstancias se traslucen las tensiones que anidan en las dinámicas de la inclusión educativa en las escuelas primarias.<sup>58</sup>

Hemos enfocado hasta acá en las demandas más frecuentes al Trabajo Social y las problemáticas asociadas en las instituciones escolares: la asistencia discontinua o ausentismo, la sobre-edad, los “problemas de conducta”; se observa que existe una construcción local que procede traduciendo en el adentro institucional aquello ineludible de *lo social* que penetra en la escuela, a través de palabras y de significaciones que posibilitan a la escuela histórica seguir siendo pensada y pensándose como escuela, y permanecer. Es posible considerar que en el ambiguo, por momentos angustiante, límite entre la institución y el afuera se ubican los trabajadores sociales como Orientadores Sociales.

### **Las tareas del Trabajo Social en los EOE, los tiempos y los espacios**

Cuando los trabajadores sociales hablan sobre su quehacer en las escuelas, se va hilvanando una trama definida por lo previsto y plasmado en proyectos, y por el acontecimiento como “(...) irrupción imprevista en un estado de cosas que mantenía un decurso continuo y un transcurrir habitual. Es una fractura, una quiebra, una herida en el tiempo. Es lo discontinuo e imprevisto, lo que nos sorprende. Aquello que se experimenta como acontecimiento es, muchas veces, lo que tal vez ya sabíamos que iba a suceder.” (Bárcena, 2002: 43).

Los proyectos que elaboran los equipos son variados. En una de las escuelas donde se realizaron las observaciones las tres integrantes del EOE (la Orientadora Social, la Orientadora Educacional y la Orientadora del Aprendizaje) los estaban armando en

---

<sup>58</sup> Se desarrolla en el capítulo 6.

conjunto en base a la identificación de los tópicos: Sobre edad, Ausentismo, Articulación con jardín de infantes y secundaria, Valores, convivencia y ESI (educación sexual integral), y Cartelera. Estos proyectos suponían una distribución de responsabilidades dentro del equipo, si bien las tres integrantes participaban en los cinco ítems. Las propuestas que se formularon en este caso, incluyeron la participación activa en *agrupamientos flexibles* para 3º y 4º grados. (Del registro de campo, escuela B, 6/6/16).

Los diseños de proyectos se condicen con lineamientos estipulados en las normativas del nivel, como el Régimen académico del Nivel Primario del 2014, que considera a su vez el Diseño curricular para la Educación Primaria del año 2008; este documento pauta la posibilidad de conformar este tipo de agrupamiento, frecuentemente mencionado por los profesionales entrevistados.<sup>59</sup>

Los proyectos del EOE poseen escalas y alcances dispares en las distintas instituciones; esto tiene relación con el peso que se otorga a los Proyectos Institucionales en cada escuela. Al distinguir enfoques en la intervención profesional en las escuelas considerando el peso relativo del Proyecto Educativo Institucional, Corrosa y otros (op. cit.) identifican un *enfoque individual familiar*; que supone la respuesta a demandas puntuales, la preeminencia de la atención de la urgencia, respondiendo a un modelo de tipo asistencialista, sin un encuadre institucional claro. Y un segundo enfoque donde el encuadre es aportado fuertemente por el PEI, con variantes respecto a los modelos de intervención: intervenciones centradas en lo individual familiar, en lo comunitario y en lo grupal institucional.

Es notorio el carácter performativo del Proyecto Institucional Integrador para la dinámica del equipo; al decir de los autores citados: “Cuando no hay proyecto compartido lo social es solamente problema y el TS o el EOE son quienes deben resolverlo.”(140). En la fortaleza o no del Proyecto Institucional se juegan las relaciones de fuerza entre los actores escolares y se ponen de manifiesto los consensos y los disensos. Esta relación de fuerzas es trasladada al quehacer de los EOE, impactando en las demandas y en las tareas de los integrantes del equipo.

---

<sup>59</sup> En el documento provincial se establece que “Los agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y alumnos/as son estratégicos, responden a distintos propósitos en diferentes momentos del año: desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de los alumnos/as que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos/as en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado.” (DGCyE, 2008: 29)

Así, el peso que institucionalmente tiene lo proyectado incide fuertemente en la relación entre lo previsto y lo imprevisto (pero previsible). Esto se manifiesta en lo dicho por una entrevistada: *“Trabajar la urgencia condiciona; a veces lo que programamos, ese día surge algo y eso es lo primero que se desestima. También nosotras lo hacemos, ¿no? y eso nos provoca mucha frustración, porque después decimos ¿por qué lo dejamos de lado? no podemos tener una continuidad, los otros en cambio sí tienen más continuidades, nosotras siempre vamos como picoteando...”* (Pierina).

El Proyecto Institucional es una instancia de reflexión, un producto que puede ser solo letra o, por el contrario, puede ser construido y vivido como recurso, herramienta, algo potente y efectivo que organiza, anticipa, previene, desestima, resguarda, que es apropiado en la doble acepción de ser tomado como propio, y como “acomodado o proporcionado para el fin a que se destina”<sup>60</sup> desde el inicio o después.

Las temáticas educativas y las problemáticas que circulan en las representaciones escolares como de incumbencia del EOE y del Orientador Social son abordadas utilizando con distinto énfasis, dinámicas, herramientas y dispositivos que se desarrollan adentro y afuera del establecimiento escolar.

De manera periódica se realizan talleres y charlas para trabajar diferentes temas, tal como expresa una entrevistada: *“En general, cuando son problemas de convivencia, por llamarlo de alguna manera, hacemos talleres, utilizamos técnicas respecto de cómo trabajar las broncas, los enojos... el eje en ese tipo de talleres, o en charlas, es la cuestión del respeto.”*

Se organizan desde el equipo actividades periódicas destinadas a los distintos grados para trabajar cuestiones de interés común, como el “buen trato y el maltrato”, que pueden confluir en otras más generales: *“Vamos a tener una jornada para trabajar el tema de lo que pasa con las mujeres, se dan muchas situaciones de toqueteo; a una nena que viene vestida con un escote la tocan... O cosas que se dicen, como agresiones verbales; seguir trabajando el tema de la resolución de conflictos, que no sea a través de la agresión.”* (Alejandra).

En la mayoría de las escuelas de referencia, los Orientadores Sociales suelen participar en tareas de alfabetización, con diversos alcances. Tal como lo muestran algunos testimonios:

---

<sup>60</sup> Real Academia Española (1999) *Diccionario*. Primer Tomo. P. 174

*“También se trabaja con los chicos que no saben leer y escribir fluidamente. Se hace un proyecto individual según cada situación; también con el docente, dándole orientaciones para ver cómo tiene que trabajar.*

*“El año pasado fui una de las que llevó a cabo un proyecto de la Facultad de Psicología con el CIC, ‘Leamos juntos’. (...) Porque hay chicos que están en 5º grado y no saben leer ni escribir casi; en la institución somos corresponsables de todo. En este equipo, cuando no están las chicas, como yo he trabajado con este proyecto, lo pongo a prueba también. Trabajamos con un títere que era un tiburón, los chicos se enganchaban mucho, entonces querían leer, hacer leer a Varón, así se llamaba el tiburón.” (Julieta).*

*“Hemos hecho ciertos proyectos, algunos hemos podido sostenerlos y a otros no. Algunos se acotan puntualmente a lo que tiene que ver con alfabetización, con el apuntalamiento desde ahí que generalmente lo tiene la OA. Siempre he colaborado desde la promoción de la lectura porque a mí me gusta.” (Alejandra).*

Las lecciones paseo también forma parte de las actividades que se realizan:  
*“También participo en los paseos, que me encantan, que no es poco, porque hay chicos que no conocen el centro. Venir a la biblioteca ‘Del otro lado del árbol’ para ellos es mágico. Ya la salida del barrio es así.” (Alejandra)*

Ocasionalmente se dispone y encara la elaboración de herramientas informativas y orientadoras con la comunidad, como en el caso de los denominados “recurseros”:

*“Hemos estado trabajando, es muy interesante, con una escuela que tenemos cerca, en un recursero comunitario, armado por las propias familias. Dijimos, ‘estaría bueno que empecemos a armar un mapa de los recursos institucionales que hay en la zona, además encarado por las propias familias’. Implementamos una encuesta, entrevistas, reuniones en los barrios, y se conformó el recursero, lo llamamos así, de lo que sería la zona en donde tenemos mayor cantidad de matrícula” (Andrea).*

También participan, ocasionalmente, en actividades relacionadas con acceso a documentación de integrantes de las familias de los alumnos y alumnas:

*“(...) Ahí [en la escuela rural] trabajamos mucho con la población; empezamos a ser muy referidas porque no había otras instituciones. Articulábamos lo que podíamos con la salita, éramos bastante importantes en la dinámica de las familias.*



*Teníamos una comunidad muy grande de correntinos. La mayoría sin documentación, recién estaba la asignación universal. Había muchos problemas con los papeles, porque los patrones se los sustraían... En general eran quinteros y tenían un contrato de alquiler de la tierra. Hicimos un trabajo muy importante con la documentación. Hicimos un contacto con la casa de Corrientes de Capital. Legitimamos nuestro trabajo, las inspectoras nos avalaron. Tramitábamos el inicio de los papeles que no tenían, el acta de nacimiento, hasta el documento, porque no tenían nada para pensar en la asignación.” (Pierina).*

Cuando lo imprevisto previsible sucede en la escuela, es frecuente que los Orientadores Sociales se vean implicados en tareas que no se contemplan en los diseños, a pesar de componer acostumbradas escenas escolares donde son requeridos por otros actores escolares de manera intempestiva:

*“Están los que te vienen a golpear la puerta porque ‘uhh, este con problema de conducta’, ‘porque está esta integración’, ‘porque está blablablá’... hoy hice catarsis con la inspectora, yo le decía... qué trabajo ingrato. Es como que nunca alcanza...*

*Cuando estás asumiendo el problema de aquel docente con esta familia viene otra docente:*

*-¿No podés salir un minutito?*

*-¿Es algo urgente?*

*-Un minutito nada más.*

*- ¿Es algo urgente?*

*Y es tanta la insistencia, que se termina levantando alguna de las tres. ‘¿Qué es lo urgente? Porque para tu compañera que nos sentó esta familia acá, eso es algo urgente.’” (Andrea).*

Los denominados “problemas de conducta” y los problemas entre compañeros suelen ser recurrentes leitmotivs en los pedidos *urgentes* a los Orientadores Sociales,

*“(...) estamos muy ligados a los problemas de conducta. Estamos trabajando tan sobre lo emergente, sobre lo crítico, que no hay posibilidad de trabajar con las familias de otra manera, con otro acercamiento, se están produciendo cambios en la escuela a nivel edilicio muy importante... no se ha podido hacer una sola convocatoria, es una oportunidad riquísima para estar convocando a las familias, al apoyo, al encuentro, a la*

*colaboración. Siento que no estoy haciendo nada de lo que quiero hacer.” (Andrea).*

El tenor urgente de ciertas prácticas profesionales en las escuelas, así como la solicitudes de intervenciones previstas, con fuertes sesgos administrativos y burocráticos, retrotraen a una “impronta positivista” en la dimensión teórico-metodológica del Trabajo Social (Calvo, op. cit.). En estas prácticas subyace la consideración de

“(…) la cuestión social como dato posible de ser aprendido en lo empírico, produciendo prácticas naturalizantes de la misma. Un ejemplo de esto, es la forma en que los orientadores sociales intervienen en el marco de la institución escolar, respondiendo a problemáticas complejas sin contar con los tiempos necesarios para reflexionar analíticamente sobre las estrategias, donde la instrumentalidad ligada al carácter burocrático y administrativo adquiere centralidad.” (92).

Las tareas que los Orientadores Sociales desarrollan con las familias de la comunidad educativa incluyen un espectro de situaciones características en las cuales se traduce en la experiencia cotidiana el marco normativo que organiza a nivel provincial el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar.

Los textos regulatorios establecen la incumbencia de todos los integrantes respecto a “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.” (Disposición 76/08, art. 7). Se expone que corresponde a la figura del Orientador Social “Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos y alumnas, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.” (Art. 9).

Las tareas con los grupos familiares tienen dos escenarios habituales. En la sede del establecimiento, las actividades que se llevan adelante incluyen encuentros eventuales ad hoc destinados a las familias de la comunidad escolar en general, o congregadas según los enclasmientos en grados de alumnos y alumnas; este tipo de reuniones se diseña como intentos, no siempre efectivos en su convocatoria, de lograr intercambios que acerquen física y simbólicamente las familias a la escuela. Una entrevistada expresa que *“La escuela marca esto del “deber ser”, esto de culpabilizar a la familia: ‘con esta familia, este chico qué va a venir a la escuela...’ Pero la escuela debe tener*

*estrategias para trabajar con este niño de esta familia. No vamos a cambiar la familia, vamos a hacer lo posible para que la familia colabore como pueda.” (Clelia); relata a continuación:*

*“En esta escuela el EOE empezó a trabajar, por iniciativa mía como trabajadora social, un espacio de invitación a la familia; hicimos tres reuniones. Lo que nos interesa es captar a la familia para que vea y encuentre en la escuela algo que todavía no descubrió, que la escuela no le dio, no le aportó. La escuela lo llama para decirle que ‘el nene no hace, no trae, no puede, no, no, no’. Tratamos de buscar a ese papá para que venga con confianza a otros espacios en la escuela, me parece que el Trabajo Social aporta mucho a eso, al lazo con la familia.” (Clelia).*

No obstante, en la sede escolar los encuentros más frecuentes son las reuniones a las que se convoca a una sola familia con el objetivo de tratar una situación problemática referida a un niño o niña a cargo. Estas reuniones pueden configurarse como entrevistas en los domicilios particulares; manifiesta una profesional: *“Vas evaluando, si necesitas estar con una familia en un marco institucional más fuerte, acercarla, o al revés. O si estás necesitando recoger información del ámbito familiar para ver qué más puede aparecer. Las dos cosas se hacen, convocarlos a la escuela, a entrevistas, a mantener reuniones; o visitarlos en su lugar, en sus domicilios.” (Andrea).*

Las viviendas particulares, adonde concurre el Orientador Social generalmente acompañado por otro integrante del equipo en el marco de las mencionadas *visitas domiciliarias*, son el otro escenario habitual para los intercambios con las familias, que se desarrollan ahí, como vimos, en la forma de entrevistas individuales o grupales. El traslado a los domicilios de las familias suele ser ponderado en los discursos como un elemento especialmente provechoso de la práctica profesional en las escuelas, asumiendo que *“Además, no todos trabajarían con la gente en sus domicilios. Otras personas han dicho: ‘Yo no quiero ir a las casas, me da miedo’, o: ‘Me molesta’, o: ‘Esta situación viene de hace mucho’, esa impronta sí la doy a la institución; es significativo lo que somos en el equipo como trabajadoras sociales.” (Julieta).*

Cuando las interlocuciones con los integrantes de las familias se producen como encuentros dialogales, donde *los otros* son reconocidos como sujetos atravesados por condiciones materiales y simbólicas de existencias vulneradas, se hace posible superar miradas estereotipadas y mandatos prescriptivos de la institucionalidad escolar y de una práctica profesional tradicional normativa, se abre la posibilidad de una comprensión

reflexiva con potencial transformador de imaginarios instituidos. Se advierte esto en relatos de los entrevistados, como en el que se transcribe a continuación:

*“Vos pensás: ‘Fue por el desinterés de la familia que vengan a la escuela’, pero después, cuando uno lo charla, es distinto. Terminas viendo que no hay desinterés, al contrario, muchos valoran muchísimo la escuela. El papá de esa nena me decía: ‘Yo en 4º grado tuve que dejar la escuela para ir a trabajar porque mi mamá quedó viuda y no pude terminar de estudiar. A mí me encantaría que mis hijos estudien’.*

*Otros padres me decían: ‘Fulanito fue a la escuela pero faltó mucho por un problema de salud y lo dejaron libre’, ‘Menganito no quiere ir y cuando le pedimos que vaya y va, en la escuela le dicen que no es más matrícula de la escuela’. Ahí trabajando lo ves.”*  
(Diana).

En las prácticas de los Orientadores Sociales se actualizan requerimientos y visiones construidas a lo largo del tiempo sobre el papel de las familias en la escolarización de los niños y niñas. Los solicitudes actuales que se hacen desde la escuela, relacionados con “participación” y “acompañamiento” no han sido invariables (Cerletti, 2006). En el contexto socio-histórico de finales del siglo XIX en Argentina, cuando se produce la instalación de la escuela universal y obligatoria en el país, ésta debía poder educar sin las familias, “incluso debía ‘normalizarlas’: las características de las familias de los alumnos no podían constituirse como límites a la ‘tarea educativa’, ya que más bien eran objeto de dicha función normalizante y homogeneizadora.” (108).

Hasta casi mediados del siglo XX, “la confianza en los instrumentos escolares (la administración del tiempo y espacio escolar, los contenidos, la organización del currículo y el cuaderno) minimizaban la necesidad de que las familias estuvieran presentes en la práctica educativa formal.” (Santillán y Cerletti, 2011: 12), no obstante había dos pedidos: asegurar la asistencia a clases y la transmisión de “valores patrióticos y morales.”

Entendemos, expresándolo de manera sintética, que los cambios en las exigencias mutuas entre escuela y familias se comprenden considerando el recorrido histórico del sistema escolar en relación con el trasfondo de los cambios ocurridos en la sociedad argentina y los avatares de los sectores populares cuyos niños y niñas son los sujetos principales de la educación escolar estatal.

La solicitud actual de “participación” y “acompañamiento” de las escuelas hacia las familias, asume caracteres peculiares para los EOE y particularmente para el lugar de

Orientador Social, figura donde *lo social* se coloca y se aborda en la escuela, se concreta habitualmente “el lazo” con las familias a través de la mediación profesional de los trabajadores sociales. El Orientador Social realiza la operación complementaria, *participa orientando* en situaciones problemáticas y/o en circunstancias desfavorables relacionadas con la escolarización de los niños y niñas, y *acompaña* a las familias para que estas puedan ejercer la *participación* y el *acompañamiento* requeridos por la institución.

En las visiones de los entrevistados es recurrente la significación que se otorga al trabajo cotidiano con las familias. Al reflexionar sobre la diferencia que hace el Trabajo Social en la escuela cotidiana, una entrevistada sostuvo que sin esta profesión, “*No habría lazo con la familia. Si no hay Trabajo Social en la escuela, hay un bache muy grande.*” (Clelia).

Esta centralidad es asociada en los discursos con la posibilidad de poner en juego el aporte de la profesión, su bagaje teórico metodológico para trascender miradas individualizantes de lo social que abundan en las escuelas; así se expresa en esta enunciación: “*Para mí algo esencial es el contacto con las familias, no me centro solamente en el chico. Tengo muy marcado esto de no tomar al sujeto individual aislado, sea niño o grande. Sé que si hay un problema acá es por algo que viene desde otro lado. Creo que esa cuestión de integralidad, de ir al fondo de las cosas, lo que se pueda, la damos como trabajadores sociales.*” (Julieta).

Si las demandas y las tareas, como vimos, tienden a ser abundantes, permanentes y compartidas con diferentes actores, los espacios físicos destinados a los EOE en las escuelas son llamativamente pequeños. En consecuencia, están repletos.

En la escuela B, además de uno o dos escritorios y sillas, hay uno o dos armarios que contienen documentación institucional y materiales, suelen disponerse mesitas o bibliotecas, incluso con elementos como equipos de TV y video; carros con insumos de computación, equipos de música que son utilizados en distintas actividades en las aulas o en ocasiones especiales. En las paredes se pueden observar elementos que hacen a la organización común del edificio, como porta llaveros, recursos propios del equipo como calendarios, diagramas organizativos, cronogramas; expresiones plásticas: láminas, dibujos de alumnos, que aportan color y afectividad al lugar. Se observa esmero en el cuidado del espacio por parte de los equipos, en la organización y ordenamiento de lo que allí se encuentra; es posible llegar un día a la escuela y encontrar el pequeño espacio remodelado en cuanto a la distribución de muebles y recursos ahí existentes, y

reordenados los materiales de trabajo. (Del registro de campo, 14/7/16).

El espacio de trabajo cobra especial significación en algunos testimonios, como recurso inclusivo; como un lugar en la escuela que provoque pertenencia y sea apropiado positivamente por los niños y niñas; en ese sentido, una profesional ha manifestado que la tarea se realiza

*“También desde otro lugar, desde... que el espacio que nosotras estamos sea muy agradable, que haya colores, que haya dibujos bellos, que sea un lugar muy agradable. Intentamos trabajar eso, que el lugar que se habita sea lindo. Si hay una planta, regarla; si hay un cuadro que está destartado, arreglarlo. Los espacios los construye uno, y siempre intentamos que sea con ellos: 'este dibujo me encanta, ¿cuándo me vas a dar un dibujo para el gabinete?, ¿lo pongo acá?, ¿dónde querés que lo ponga?', que encuentren algo de ellos en el espacio en el que nosotros estamos, y que no sea un lugar aleccionador, un lugar feo.” (Pierina).*

Hemos observado en las escuelas que al espacio del equipo suelen acudir los niños, no sólo por indicaciones de las docentes a cargo de grados, sino que por iniciativa propia pasan ocasionalmente buscando un saludo, una mirada, una confirmación o un desahogo. Como en ocasión en que un niño entró llorando, enojado y, sin decir nada, se sentó hecho una bolita en un costado de la oficina, cruzado de brazos y con la cabeza gacha. Clelia, la trabajadora social con la que estábamos conversando en ese momento, se acercó, lo rodeó con ternura, lo abrazó mientras dialogaba con él en voz baja. Luego lo dejó estar en el lugar mientras continuamos charlando hasta que invitó al pequeño, ya calmado, a volver a la clase. Una vez solas, me cuenta que el niño vive una situación de violencia familiar aguda, sus maneras de estar en la escuela denotan su sufrimiento. Expresa que *“el maestro idealiza al alumno, pero lo humano ahí está atravesado por la pobreza, la violencia, las adicciones.”* Como escuela, dice, *“a veces no estamos mirando lo que está ocurriendo”, “el niño que sufre, molesta, se lo saca del aula; si agrede es expulsado.”* En ese contexto, el profesional es *“el loco de la película”*. (Del registro de campo en escuela A, 21/4/15)

Las dimensiones reducidas de las oficinas son motivo de preocupación para los profesionales, por las repercusiones directas en las tareas cotidianas, como expresa un trabajador social:

*“(...) no dejan de preocuparnos las condiciones laborales y para un encuadre, una reunión o una entrevista tener un espacio que no entramos ni los tres integrantes, o tener que hacerlo en la Dirección donde permanentemente abren y cierran, condiciona bastante la tarea nuestra.*

*(...) Entonces ni bien llegué, pensé: ‘Acá tenemos que buscar algo..., con dos o tres tabiques...’. Arriba funciona una secundaria; subí y ví que en una de las aulas había un hueco y dije: ‘Ese hueco se podría cerrar ahí, etc.’. (...) A la semana la secundaria ya tenía una oficina ahí.” (Gabriel).*

Al describir su espacio diario, una entrevistada enuncia, acompañando lo dicho gestualmente de manera elocuente: *“Al fondo, son dos pasillos largos para llegar, el último orejón del tarro... ¡Un espacio tan chico como estas tres mesas! Apenas entramos...”.*

Pareciera que la escuela tradicional, sarmientina, resiste en la distribución y en la asignación de espacios. Lo instituido de la institución se defiende con inercia negando metros a lo nuevo. La finalidad pedagógica fundacional que se construyó con imágenes de docentes y alumnos altamente idealizados, enseñando y aprendiendo sin mayores disrupciones en el adentro escolar, parece mostrar sus renuencias a “lo social” construido principalmente como problema que invade, incomoda y perturba, interrogando al confirmado triunfo de la escuela (Pineau, op. cit.).

### **Con “el afuera”**

La vinculación con el afuera de la escuela, con la comunidad, los barrios, las redes institucionales, sostiene Lofiego (op. cit.), si bien no debería ser competencia exclusiva del Trabajo Social, permite a la profesión ampliar la mirada de la escuela sobre situaciones que se manifiestan en ella, posibilitando la contextualización de su accionar y la resignificación de su lugar en la comunidad.

La organización del trabajo en terreno es flexible, a partir del encuadre próximo y las pautas de la modalidad; de acuerdo a la autonomía relativa habitual de los actores escolares, asume formatos particularizados, como se desprende de este testimonio:

*“Una de las cosas fundamentales del social es todo lo que tiene que ver con el vínculo con la comunidad y la construcción de estos lazos entre escuela y comunidad. En la otra escuela, una de las órdenes era que un día el social tenía que estar en territorio. Ahora es diferente, hay que pedir permiso, avisar de qué hora a qué hora.*

*Es de acuerdo a la institución y al perfil de la inspectora. Cuando empecé en 2009, uno tenía que poner en la grilla en qué horario en la semana iba a estar en territorio. Te ayudaba a abrir más el juego, porque estaba bien claro que el social estaba construyendo la relación con el de afuera; sirve para pensar qué tipo de relevamiento hacer. Este año me encuentro con que nunca hay un momento para poder hacer el relevamiento que quiero hacer; no solamente chequeo, sino qué están haciendo otras instituciones, qué dificultades tienen, qué se puede articular con la escuela.” (Carmen).*

Las dos líneas principales que tiene el trabajo fuera de la sede escolar son las *visitas a domicilio* y las actividades en *redes interinstitucionales*. En el desplazamiento por el barrio y el distrito se establecen vinculaciones variadas; el Orientador Social como miembro del EOE suele ser convocado a las sedes administrativas centrales y para participar en redes y otros espacios interinstitucionales.

El denominado “control de ausentismo” es el principal motivo de la llegada de los Orientadores Sociales a los domicilios de los alumnos. La tarea que comienza en el registro de las inasistencias por parte de los docentes se continúa con llamadas telefónicas en algunos casos y con idas a las viviendas familiares, expresa una profesional remarcando la distribución de responsabilidades de docentes y el EOE:

*“Hay una Resolución específica para el ausentismo<sup>61</sup>, a los tres días, más o menos, que el chico falta, la primera acción la tiene que hacer la maestra, llamar por teléfono; si pasan más días, recién ahí, tiene que venir y por escrito decir lo que pasa, entonces, hacemos la intervención.” (Mariela).*

Las visitas a veces se pautan con la familia, otras muchas veces esto no es posible por dificultades para realizar los contactos previos. Los profesionales expresan que, en general, son bien recibidos al arribar a las viviendas, como se dice en este relato: *“Acá la gente toma bien el hecho de ir al domicilio, sienten que el otro se preocupa y eso es lo que buscan también, ¿no? Porque acá si tienen que venir los padres, ¡les cuesta!” (Julieta).*

A veces la recepción no es cordial; el profesional que insiste en sostener el contacto debe realizar un esfuerzo muchas veces sostenido en el tiempo, para finalmente afianzar una relación que comienza dislocada; esto se observa en el testimonio que continúa.

---

<sup>61</sup> Resolución 736/12.



*“Hay una mamá, la primera vez que fui a la casa casi me tira por la escalera, me sacó volando. Pero son años, es un recorrido, entonces cuando voy ahora me habla y la escucho. El nene de ella es uno de los que va al CETAI. A todo se niega, a veces cuando voy y le explico, me dice: ‘bueno, si vos decís que tiene que ir, lo llevo’. Cuando voy y le digo: ‘tenés que ir a una reunión’, me contesta: ‘¡Ah, no! Dejame de hinchar, que a mí no me gustan las reuniones; insisto: ‘es un ratito, te vengo a buscar con el auto.’ La llevé y después me dice: ‘Estaba bueno’. A ella no le gusta sentirse observada, evaluada.” (Mariela).*

En algunos discursos se remarca el valor de diseñar la actividad, anticipar recursos, prever el contexto del encuentro con la familia; estas apreciaciones se contraponen al espontaneismo, al reforzarse la entrevista como recurso metodológico con pautas y objetivos; en este sentido se expresa un entrevistado: *“Uno tiene que armar la visita domiciliaria, no es solamente ir, sino es cómo ir, qué incluir, cómo abordarlo. La escuela va a su lugar, yo creo que ahí es donde ellos hacen un clic; a veces no, porque no quieren, sino que no pueden.” (Gabriel).*

El diseño de la actividad refiere también a la presentación de los profesionales, la explicitación de datos que sean orientadores para los otros; así como a prever posibles intervenciones en situaciones donde se articula con otras instituciones; un testimonio destaca estas cuestiones:

*“Cuando he ido a un domicilio por una cuestión de violencia de género, me ha pasado que salió la familia del padre a decir un discurso diferente al de la madre, y uno está en el medio, no es fácil. Entonces hay que tratar de mediar y decir específicamente para qué voy yo, porque si no la gente se cree que uno es policía, servicio local. O también esto de tener contacto con las otras organizaciones para no superponer acciones; porque ha pasado que capaz que vamos de diferentes lugares las tres trabajadoras sociales.” (Julieta).*

En la siguiente expresión se manifiesta la diversidad de visiones en el equipo interdisciplinar acerca de los modos de encarar las visitas y sobre los sujetos de la comunidad con quienes se trabaja; se visualiza asimismo el peso que otorga la trabajadora social al diálogo reflexivo con otros integrantes del equipo:

*“Trato de acordar en qué momento me pueden recibir, si voy y no me hacen pasar, no*

*importa, lo charlamos en la vereda. Hay papás que sí, que les agrada, “vení, pasá, tomá mate”. Eso uno lo construye con el compañero, y es difícil poder trabajar con los mismos lineamientos de pensamiento, éticos, políticos. A veces te encontrás trabajando más, no sólo afuera con la familia o con el pibe, sino con el propio compañero de trabajo, para construir una mirada diferente.” (Clelia).*

Al concretar las visitas, el tema de la interrupción en la asistencia a la escuela se despliega, en relación, en las entrevistas, otros asuntos que resultan significativos para los profesionales. La cercanía en terreno posibilita contar con información y construir miradas más abarcativas, como se enuncia en el texto a continuación:

*“Hago mucha visita domiciliaria; vamos dos del equipo. Casi todas las semanas, vamos viendo cómo está el tema de ausentismo. Cuando voy por ese tema, empiezan a salir otras cuestiones que no las tenía contempladas.*

*Primero vamos a averiguar qué es lo que pasó, a tratar de dialogar y recolectar información. Dependiendo de la situación, vemos si tenemos que ir más veces. Para mí es esencial la comunicación, por medio del teléfono no es lo mismo. Yendo al domicilio uno puede apreciar las condiciones de la vivienda; o ver que a veces es real que los chicos no tienen zapatillas; que están enfermos porque las condiciones de la casa tampoco ayudan; cuántos familiares son realmente. Uno ahí se puede dar cuenta de otras cuestiones. Tengo la perspectiva que si no trabajás en terreno te falta algo, te falta una parte.” (Julieta).*

Las representaciones acerca de la profesión y las intervenciones en terreno, pueden implicar cierta idea de suficiencia omnipotente que es motivo de reflexión en las entrevistas, como se observa en este texto:

*“(…) A veces tenemos la idea que podemos entrar en cualquier espacio. Está esa cuestión de: ‘como sos trabajador social tenés que poder entrar en cualquier barrio, en cualquier situación’, y no es así porque en realidad hay situaciones y realidades muy ásperas en las que podemos estar muy solos y en riesgo.” (Alejandra).*

El tipo de información que se construye como significativa en las visitas domiciliarias resulta de la combinación de las expectativas de la intervención del profesional y de la institución escolar; estas expectativas pueden entrar en tensión, en cuanto al alcance y

tipo de prácticas resultantes.

*“Por otro lado, hay veces que los padres tienen que sacar un turno, y no lo hacen porque no saben cómo hacerlo, uno se va dando cuenta en las diferentes entrevistas. ¿Qué hago? Acompaño a la persona al lugar donde tiene que ir; es mi manera, no todos están de acuerdo con eso.*

*Para mí, además de orientar, tenemos que hacer un acompañamiento a la familia, en algunas cuestiones, no con todas. Creo que es importante estar orientando y también acompañando. (...)” (Julieta).*

Las características sociodemográficas de los barrios y localidades influyen directamente en los modos de realizar esta tarea, en el tiempo que conlleva y en los resultados respecto al objetivo planteado. El siguiente relato es representativo de esta tarea en un medio rural:

*“Primero era intentar por teléfono, muchas veces no se conseguía; segundo era intentar encontrar la casa, cosa difícil porque no tienen número las calles; tratábamos de ir en dupla con alguna de mis compañeras y en general cuesta mucho que se conozcan entre ellos. Hay una zona que es muy rural y hay otra zona que es como el 'pueblo', ahí sí están las casitas más juntas y podés preguntar, en otras zonas te cuesta un montón. Me acuerdo un día que tenía un listado de varias familias que vivían más o menos cerca, unas chicas me acompañaron por todo el barrio diciéndome: 'Acá vive mi prima', 'Este es mi vecino que no está haciendo la escuela' y eran todos lo que yo tenía en el listado.” (Diana).*

El énfasis tan marcado del trabajo con las familias y la comunidad en el control de ausentismo, no diluye de por sí y completamente el interés latente de los profesionales acerca de otras prácticas posibles, en ese sentido habla una de las trabajadoras sociales:

*“Hay otro tipo de trabajo con lo vincular, con la identidad, nosotras queremos trabajar lo barrial, la relación escuela-familia, y empezar a conocer más, a reconocer el territorio, a recuperar las experiencias de los papás e intentar que de alguna manera estén más cercanos a la escuela. (...), pero nos cuesta todavía.” (Pierina).*

Las *visitas domiciliarias* enlazan con los orígenes de la profesión y la figura de las

visitadoras de higiene<sup>62</sup>, con las características que tomó la profesión a principios del siglo XX marcando las condiciones de inserción del Trabajo Social en la institución escolar. Estas visitas impactan de modo complejo en las dinámicas familiares, pero también en los profesionales que las realizan y en la institución que las ha instituido. Los profesionales que se dirigen hacia el barrio aportan fuertemente a la representación de los sujetos sobre la escuela, en esos momentos, la escuela es en gran parte el profesional que está en la casa, preguntando o respondiendo, prescribiendo o dialogando, escuchando, asesorando, ineludiblemente cerca físicamente, distanciado o aproximándose simbólicamente.

La otra línea de trabajo en el afuera es la participación en las redes interinstitucionales, contemplada en los lineamientos de la modalidad para los EOE. El artículo 9 de la Disposición 76/8 ya mencionada, establece como una correspondencia del Orientador Social: “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.”

La participación en estas redes y la consecuente articulación con otras instituciones es un punto central del trabajo del Orientador Social, y del EOE. Las mesas técnicas barriales son nudos organizativos *“donde hablamos de ciertas problemáticas de ciertas familias, donde está la gente de las salitas, gente de programas de Niñez, gente del CAJ<sup>63</sup>, de Desarrollo de Nación, es decir, socializamos las problemáticas.”* (Clelia).

Una función reconocida de los trabajadores sociales es “re encastrar” a la escuela en la comunidad, vinculando a la primera con los recursos del afuera y ubicándola en un entramado de relaciones con otros actores e instituciones, cuyas miradas pueden “enriquecer las prácticas y sentidos de la escuela”. (Lofiego, op. cit.:11). Como expresa una profesional: *“Hay cuestiones que superan la intervención que uno puede hacer en una escuela.”* (Clelia).

La apropiación por parte de los profesionales de la concepción del trabajo en *redes* posibilita superar ciertas visiones respecto al trabajo en la escuela, signadas por una marcada delegación de temas y problemáticas en actores más o menos próximos. En el testimonio que sigue se evidencia esa construcción instituida interrogada por una reflexión

---

<sup>62</sup> Ver capítulo 2.

<sup>63</sup> Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) dependen del Programa Nacional de Extensión Educativa de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

que apela a responsabilidades compartidas, al corrimiento de límites abruptos y estancos, en definitiva, a una profundización de *lo público* en la escuela:

*“Me sirvió mucho pensar en no ser un agente de derivación, que es en lo que una escuela se transforma, en general. ‘Andá a ver a esa psicóloga’, ‘Andá a ver este psiquiatra’, ‘Andá a ver ese pediatra...’, todo el tiempo, las escuelas son derivacionistas. Nosotras intentamos en lo posible tener un trabajo más agrupado, juntarnos, pensar cosas en común... (...) pero todo el tiempo estamos con esto que ‘te corresponde’ o ‘no te corresponde’ y todo el tiempo tiene que ver con si el alumno es tuyo o no; muchas veces ese alumno dejó de ser tu alumno por algo, o se desescolarizó o cambió de escuela... Muchas veces yo sigo abordando determinadas cosas, hasta que la directora me pone un tope. Ella se pone en un marco de acción que me deja bastante libertad para continuar con las intervenciones, hasta un punto. (...) Si hay intervenciones de la inspectora, yo le doy intervención a la mía, siempre estamos como en una puja.”* (Pierina).

La proximidad física entre las instituciones participantes es una condición favorecedora de la tarea compartida: *“Hacemos trabajo de red interinstitucional, tenemos cerca el hospital, la salita, el CEC<sup>64</sup>, también bastante cerca el CIC<sup>65</sup>. Al principio por tener relación con los nenes que son tuyos y son míos, entonces trabajamos en función de las mismas familias.”*

Los motivos iniciales de trabajo en común con estas organizaciones próximas del mismo barrio pueden devenir, en estos casos, en proyectos más generales, como a continuación refiere el mismo testimonio: *“Empezamos a trabajar con el Hospital, estamos llevando a los nenes de 1º y 2º a hacer una primera evaluación de fonoaudiología y de otorrinolaringología, y a partir de ahí empezar a trabajar otras cuestiones de la salud; estamos intentando abordar la salud sexual, estamos trabajando algo de género, pero todo es “algo”...va lento... (Pierina).*

Este trabajo en redes implica una visualización de los límites de acción de la institución de pertenencia, y consensos internos e inter organizacionales, tal como se expresa aquí: *“Trabajo con bastantes organizaciones; con el Servicio Local, la Dirección de*

---

<sup>64</sup> Centro Educativo Complementario.

<sup>65</sup> Centro Integrador Comunitario.

*Niñez y Adolescencia de La Plata, con el CPA<sup>66</sup>; presento la situación y después hago un seguimiento, porque como escuela tenemos hasta un punto de intervención, después ya tienen que intervenir otros organismos.” (Julieta).*

Cuando las visiones acerca de la importancia del trabajo articulado son compartidas por el EOE las intervenciones tienen carácter fluido hacia el afuera, trasvasando la resolución de “casos” individuales:

*“Trabajé con psicólogas la mayoría de las veces; sólo una vez con una Orientadora del Aprendizaje que era psicopedagoga, todas con una fuerte relación con la comunidad, salían hacia la comunidad, en general salíamos. Cuando digo que salíamos, significa no sólo salir a hacer la visita sino para pensar estrategias ante situaciones de pibes con muchos conflictos; un abuso, un chico con determinadas dificultades que se suscitan ahí en lo institucional pero que vienen de otras situaciones. O chicos en situación de calle, eso implicaba salir y trabajar con otra gente, de programas, y pautar acuerdos en la institución para poder contener a los chicos, hay algunos que no se bancan las cuatro horas acá; significa ser flexible con los formatos de cómo llegaban, cómo se iban y quién los llevaba. Eso, si no tenés otras patas dentro del barrio, no se puede llevar adelante, porque solamente queda lo familiar y si un chico está en ambientación callejera o en situación de calle, es porque lo familiar no está, justamente.” (Alejandra).*

La ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, y la ley provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños 13.298 (ambas del año 2005), como sostiene Himm (op. cit.) favorecieron modificaciones en la labor del Trabajo Social en la escuela, desde el lugar de control de ausentismo hacia otro más ligado a la promoción de inclusión educativa.

Este marco legal condensó a nivel jurídico, junto a otras normativas relacionadas con los derechos de la niñez, una serie de procesos sociales e históricos amplios dirigidos hacia la ampliación y restitución de derechos humanos en el país.

Las enormes significaciones favorables que tiene este encuadre jurídico específico referido a la niñez son claramente reconocidas por los profesionales entrevistados; en términos de las tareas que resultan necesarias para efectivizar los derechos en juego, se entiende que el camino a recorrer es largo; esto expresa una entrevistada, al referirse a la

---

<sup>66</sup> Centro Provincial de Atención en Adicciones.

normativa:

*“Facilita y complejiza. Porque te encontrás con algo dicho y... tenemos en claro el tema de la corresponsabilidad. Vos podés silenciar esa palabra o la podés hacer circular y no solamente está la escuela sino que hay un montón de otras instituciones con las que uno trabaja con esa palabra, es complejo.*

*Cuando encontrás que eso que generaste, se produjo, percibiste cuál es el problema, ¿y ahora qué hacemos? Entonces muchas veces nos quedamos con intervenciones que son sumamente interesantes y ricas pero hasta ahí, falta poner en movimiento otras instituciones; creo que nosotros mismos podemos facilitar que esto no sea tan burocrático. (...) Esa es mi mirada, es lo que percibo en la intervención, que movés el cuerpo, hacés de todo, trabajás con el afuera, me encuentro con tal profesional una y otra vez, con la familia y después, quedó ahí...” (Fabiola).*

Una serie de articulaciones destacada por los profesionales es la que se produce con otros equipos de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Entran en escena los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID)<sup>67</sup>, que a través de la figura de la inspectora de la modalidad conforman una red complementaria para el abordaje de problemáticas complejas que exceden a una escuela particular. Un ejemplo de este tipo de articulaciones se expresa aquí: *“Trabajamos con el acompañamiento de las inspectoras, nos orientan en qué tendríamos que hacer o no. Les presentamos informes por situaciones puntuales o porque ha intervenido el COF, por ejemplo. Ahora estamos trabajando con una situación de violencia, nos dio aviso el COF de esta situación como para que la empecemos a trabajar.” (Julieta).*

Un espacio valorado de intercambio y trabajo conjunto, programado y dirigido al intercambio y la formación es la denominada Red inter institucional escuela-comunidad. Al ella se refiere el siguiente testimonio.

*“Nosotros [el EOE] tenemos reuniones en la RIEC<sup>68</sup>, una red con equipos de otras escuelas, se trabaja una temática, una vez por mes, más o menos. Hemos trabajado mucho en esa red. Compartís material, proyectos. Se implementa el mismo proyecto*

---

<sup>67</sup> Incluyen a los Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), los Centros de Orientación Familiar (COF) y los Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia (EIPRI).

<sup>68</sup> Red inter-institucional escuela – comunidad.

*acá y en las otras escuelas y después se hace una evaluación. El año pasado, por ejemplo, se rediseñó en ese espacio, qué cosas hay que tener en cuenta en una planilla de entrevista, de observación, no había, para más o menos registrar las mismas cosas. Esta última vez se trabajó la parte de diagnóstico, son diferentes temas que están buenos. Estás con toda la gente de tu zona.” (Mariela).*

Al estudiar las demandas, tareas, tiempos y espacios de la intervención profesional del Trabajo Social en las escuelas desde las visiones de los propios profesionales nos ocupamos ineludiblemente de los sentidos de lo social en la escuela cotidiana. Es posible pensar que en lo dicho se hace presente una construcción instituida de *lo social* como aquello que afecta negativamente a los procesos de aprendizaje y de enseñanza que ahí se desarrollan. Esa construcción categorial está en tensión con ciertas nociones nativas de los profesionales entrevistados, que ponen preguntas en la escuela, que la y se interrogan al pensar su día a día como Orientadores Sociales. (Bartolomé, op. cit.).

Las dimensiones de *tiempo y el espacio* que se entrelazan en la intervención profesional en las escuelas tienen un peso específico en lo dicho. Entonces, el tiempo homogéneo escolar se abre en tiempos múltiples. El tiempo de trabajo en la escuela, y el tiempo en otros emplazamientos, tiempos del adentro y del afuera. Tiempos de la urgencia, de la planificación, de la promoción de derechos, de la asistencia, de lo pedagógico, del control de ausentismo, de la inclusión, de las visitas domiciliarias, del reemplazar en el aula a la maestra, de lo extraordinario, de los sufrimientos y de la ternura, de lo frecuente, del trabajo solitario, del intercambio con los compañeros.

Asimismo, el espacio escolar es a la vez el espacio del gabinete reducido, del aula, el de las reuniones de equipo escolar, el de los encuentros de la modalidad, el edificio escolar, las calles del barrio, las casas de los niños, el de las otras instituciones con las que se articulan tareas, espacios públicos y privados.

De manera sintética, la siguiente expresión pone de manifiesto el carácter ajetreado, cambiante e intenso del trabajo en los EOE en esos variables tiempos y espacios:

*“Trabajamos con talleres, tenemos proyectos pedagógicos, trabajamos en las entrevistas con los papás, trabajamos en red con profesionales de otras instituciones, hacemos visitas domiciliarias cuando se necesita. Es un lugar bastante movidito. Porque aparte la escuela trae eso, la escuela todos los días es tan dinámica que van apareciendo cosas que por ahí no tenías en el momento, y surgen.” (Clelia).*



Lo que documentamos aquí es cierta construcción de sentidos que complejizan y de alguna manera, modifican, significados institucionales consolidados. Desde la posición de Orientadores Sociales de EOE, conformada con múltiples elementos: socio-ocupacionales, históricos, normativos, identitarios, el Trabajo Social amplía la institucionalidad de la escuela, con lo que esto supone de tensión entre lo cristalizado y lo diferente.

## CAPÍTULO 6

### **“El camino del Trabajo Social en las escuelas.” Saberes, tensiones y posibles proporciones instituyentes en estos espacios institucionales**

La configuración disciplinar del Trabajo Social refiere a la construcción compartida de un entramado conceptual y metodológico en relación con campos temáticos y de intervención cada vez más amplios.

Como sostiene Rozas Pagaza (2001), la trayectoria disciplinar se desenvuelve acorde con la comprensión de la *cuestión social* y sus múltiples aristas; en cada contexto particular, las manifestaciones de dicha cuestión social constituyen las coordenadas estructurantes del *campo problemático* de las intervenciones profesionales.

El campo problemático es “comprendido como la construcción conceptual, producto de la tensión entre categorías teóricas y empiria, que recorta y focaliza la intervención profesional, desde el cual se definen las diferentes líneas o formas de abordaje” (Cazzaniga, 1997: 1); es una construcción que exige “(...) mediaciones en vínculo con las nuevas condiciones de reproducción material, social y simbólica por las que atraviesan los sujetos sociales en su vida cotidiana.” (Rozas Pagaza, en *ibíd.*:2)

Las instituciones u organizaciones en las que se interviene profesionalmente otorgan “los sesgos a ese proceso metodológico y los modos de abordar las modificaciones o transformaciones del campo problemático.” (*Ídem*).

Al ocuparnos de la relación entre el Trabajo Social y la institución escolar, consideramos desarrollos teóricos y debates del campo disciplinar referidos a la relación con lo educativo escolar; elementos de la historia del Trabajo Social en las instituciones escolares; particularidades de lo institucional escolar que se estiman significativas para la comprensión de la temática en estudio.

Como hemos visto, el Trabajo Social en la escuela guarda la marcación fuerte de la historia de la profesión en el país respecto a la medicina higienista y su perspectiva positivista. La formación de las visitadoras de higiene escolar en la Facultad de Medicina y en la Escuela de Samaritanas de la Cruz Roja da cuenta de esta impronta peculiar (Oliva, 2007).

En este capítulo tratamos cuestiones complementarias entre sí que, al examinar las

representaciones de los profesionales que integran los EOE, hemos distinguido de interés especial como elementos que otorgan sesgos particulares a la relación entre la disciplina y la educación escolar en los contextos de estudio.

Un primer punto se refiere a la forma que asume el conocimiento disciplinar en estos espacios ocupacionales; la relación entre la producción de conocimiento y las prácticas cotidianas, y la conformación de un conocimiento local como saber que orienta y conforma las prácticas y las relaciones de los trabajadores sociales que integran los EOE con los otros, en los espacios escolares.

Una segunda cuestión trata de *condensaciones tensionales* que hemos identificado, localizadas:

- entre lo social y lo pedagógico de la institución educativa escolar.
- entre el “rol” de Orientador Social y lo docente en la escuela.
- entre la asistencia y la promoción de derechos.
- en las dinámicas de la inclusión educativa.

En tercer lugar, analizamos el Trabajo Social en las instituciones escolares deteniéndonos en ciertos elementos de la práctica profesional que pueden hacer novedad en estos espacios fuertemente prescriptivos; abordamos de manera situada: el pensamiento crítico en la práctica disciplinar; la construcción profesional de otras versiones con otros en la escuela a través de la tarea interpretativa, y el énfasis en el enfoque de derechos, especialmente en el derecho de los niños y niñas a aprender en la escuela.

### **El saber de los trabajadores sociales en las escuelas**

El conocimiento, como la acción, siempre es local, está situado en una red de particularidades (Geertz, 1994). Las formas peculiares que toma el saber<sup>69</sup> profesional en el ámbito escolar remiten a la configuración de un conocimiento local multidimensional en cuya construcción tiene necesaria y principal incidencia la formación profesional académica, conjugada ésta, a través de dinámicas múltiples, con elementos de un saber pedagógico<sup>70</sup> y un saber docente, un saber organizacional y administrativo institucional

---

<sup>69</sup>Saber como conocimiento integrado a la práctica. (Rockwell, 2009)

<sup>70</sup> “El saber pedagógico, contenido en la pedagogía como disciplina académica, se expresa en documentos, libros, espacios académicos, e instituciones no necesariamente vinculados a la docencia.” (Rockwell, op. cit.: 27)

que incluye leyes, reglamentaciones, disposiciones, comunicaciones, nomenclaturas, siglas, etc., elementos de otros saberes disciplinares (psicología, sociología, etc.).

El acceso al lugar de Orientador Social en los EOE produce modificaciones en lo que los profesionales saben y valoran de la escuela primaria desde otras posiciones previamente ocupadas durante las trayectorias de vida, que incluyen ineludiblemente y con gravitación identitaria, la propia experiencia como alumnos y alumnas durante la infancia. Al respecto, decía una profesional entrevistada:

*“Estoy aprendiendo que, por ejemplo, a mí me encantaba ir a la escuela, nunca se me hubiera ocurrido no ir y ahora los chicos faltan mucho. Entonces es necesario acomodarse a una situación que para mí no era común; hay un montón de cuestiones atrás, pero al principio decía: 'Qué raro. ¿Por qué no vienen a la escuela? Si a mí me gustaba...’” (Julieta).*

En la enunciación se pone en evidencia la resignificación del lugar escolar producida en el reencuentro con la escuela de la infancia, ahora como profesionales adultos (Argumedo y Asprella, op. cit.); el ‘acomodamiento’ consecuente se muestra de orden experiencial, con connotaciones cognitivas y afectivas. La impresión de rareza inicial expuesta en la enunciación anterior habilitó un interrogante en principio amarrado a la vivencia personal, luego relacionado en la reflexión con ese *“montón de cuestiones atrás”*.

Las prácticas de formación profesional que se realizan durante el proceso de formación en la carrera de grado, son instancias de aprendizaje que anticipan las condiciones e implicancias del trabajo futuro en diferentes organizaciones e instituciones, entre ellas, aunque no siempre, la escuela. Estas experiencias formativas son valoradas en los discursos, haciendo énfasis en el conocimiento que posibilitan sobre el habitar esos lugares; esto se visualiza en el siguiente relato:

*“Las prácticas, me dieron una visión..., no sé cómo decirlo, de cómo transitar las organizaciones. Porque a veces no era tan significativo lo que hacíamos, pero poder conocer el funcionamiento y la institución, ver cómo moverme yo y saber cómo me ubico en ese lugar, para mí eso era muy importante. Creo que de todas saqué un provecho. Quizás no pude hacer lo que tenía planteado, pero también tengo que entender que estaba en un rol de estudiante. Gracias a las prácticas siento que tengo buena base.” (Julieta).*

Es unánime entre los entrevistados la visión de la importancia de continuar aprendiendo, luego de la graduación, sobre temáticas relacionadas con el desempeño profesional. Esta valoración compartida del conocimiento logrado como algo inacabado, que es necesario ampliar, actualizar, está explicitada en el siguiente testimonio:

*“La Facultad da muchas herramientas y después hay que continuar construyendo otras cosas con esas herramientas, no quedarse en eso de tener el título y ya está, ocupar un lugar. Dentro de la escuela cada niño, cada niña, cada adolescente, cada persona que conocés es un mundo diferente y es un desafío diferente. Tenés que seguir incrementando ese conocimiento, renovándolo, leyendo; y el conocimiento no se hace solamente con la lectura, sino con el hacer, con las propuestas que uno tiene. (...) Yo creo que pasa por la ética, esto de no creer que ya lo sabés todo, o que lo podés solucionar todo. Uno aporta lo que puede desde sus saberes, va construyendo un instituyente distinto, desde un lugar de praxis. (Clelia).*

En el discurso se expresa la relación necesaria entre un saber y un hacer fundado teóricamente; se alude a una producción de conocimiento asociada a la práctica del Trabajo Social que, en palabras de Grassi (1994) permite pensarla como práctica profesional y no como pura actividad. Esto no significa, afirma la autora, “que cada trabajador social deba ser un investigador, sino un profesional que opera a partir de un instrumental producido colectivamente y socializado en el marco de un campo autónomamente constituido.”(54) Desde esta perspectiva, el trabajo cotidiano se desarrolla como manifestación y ejercicio de una práctica profesional construida *colectivamente* como investigativa.

En este marco de pensamiento, la problematización del objeto de intervención, “como forma de hacer de la intervención una práctica profesional orientada por las categorías con las que se define activamente el problema y no por los supuestos implícitos contenidos en la definición ya dada.” (Ibíd.: 49-50) es condición para “el dominio del propio quehacer” (Danani, en ibíd.:50).

Otro elemento coincidente en los discursos es la apreciación de la conjugación de conocimientos de diferentes fuentes disciplinares, que dan espesor a la mirada interventiva en la escuela; en palabras de la misma entrevistada, es necesario “*Tener una mirada con herramientas desde lo filosófico, lo antropológico, lo sociológico, lo epistemológico,*

*no queda solamente en lo pedagógico.”*

En relación con la pedagogía, en lo dicho por la misma profesional, quien además estudió magisterio, se cuestionan concepciones simplificadoras de base técnico-instrumentales; se enuncia que esta disciplina *“es mucho más que ‘Vos tenés que saber la A, la B, la Z, y el 3x4’, pero muchas veces se cae en que lo pedagógico es el aprendizaje de una cuenta de multiplicar, en esa cuestión didáctica y evidente, mientras que lo pedagógico tiene aristas impresionantes y es hermoso para estudiar y para profundizar.”* (Clelia).

Respecto al bagaje de conocimientos pedagógicos, los profesionales no se expresan en el sentido de un aporte significativo de la formación obtenida en el denominado “trayecto de formación pedagógica” o “capacitación docente” o “formación docente”, tramo de estudios que se realiza en instituciones terciarias cuya acreditación, como vimos, es condición para la titularización en el cargo de Orientador Social, en los casos de quienes no tienen estudios de magisterio.

En la construcción del conocimiento local de los Orientadores Sociales, los encuentros plenarios de la Modalidad y los documentos que se proponen ahí para la deliberación, tienen una significación de mucho calibre en las visiones de todos los entrevistados. Dicha envergadura se plasma en la expresión: *“Por supuesto que el marco teórico es súper importante, porque nosotros tenemos una instancia mensual que es un plenario. Lejos de ser un lugar de quejas, es un lugar de construcción; entonces salís de ahí y salís fortalecido.”* (Fabiola)

Y en esta otra: *“Se trabaja mucho con documentos de la Modalidad para analizar las situaciones o las problemáticas. Por ejemplo, una Comunicación determinada sobre familia es todo un sustento teórico para poder pensar las distintas configuraciones de familias, las nuevas realidades y esas cuestiones, que ayudan a dar contenido.”* (Gabriel).

No obstante, en consonancia con lo que sostienen Acosta y otras (op. cit.) respecto a que se observa que “los profesionales entrevistados no fundamentan sus intervenciones desde un posicionamiento teórico sino desde las condiciones reales que tienen para desarrollarlas, las tareas que se les adjudican, los recursos con los que cuenta, lo que se solicita desde los docentes, etc.” (54), en nuestra investigación se detecta que en la escritura de documentos como los legajos escolares, prevalecen los tipos textuales descriptivo e instruccional, en detrimento de enunciados explicativos y/o argumentativos, incluso expositivos (Ciapuscio, 1994). Así se manifiesta esto en el discurso nativo:

*“También es todo un tema cuando uno arma un escrito no solamente descriptivo, y tenés que introducir categorías, análisis, cuesta mucho.*

*Uno queda después leyendo descripciones de realidades o situaciones y no aparece mucho la impronta del enfoque conceptual, que es lo que se supone que sustenta o acompaña esa práctica descripta.” (Gabriel).*

En el saber de los trabajadores sociales, la formación profesional se empalma, a veces controversialmente, con aprendizajes experienciales de la vida profesional en las escuelas.

En ocasiones, la gravitación de una empiria que denota la *externalidad* de la teoría respecto a la realidad, aleja la actividad de las condiciones de la práctica profesional, al constituirse como “acción sostenida en el conocimiento inmediato, cuyo solo criterio de verdad, parafraseando a Heller (1977) es el éxito de la acción en la resolución de un problema inmediato.” (Grassi, 1994: 53).

La representación de una práctica desarrollándose en el tiempo desligada de la producción de conocimiento se observa en el siguiente discurso:

*(...) No sé si tengo mucho conocimiento acumulado, tengo mucha práctica.*

*Muchas cosas las hago porque las aprendí haciéndolas. Hace años que trabajo con un papá, por ejemplo. Estuve meses diciéndole “buen día” y no me contestaba, hasta que me empezó a contestar el saludo, después estuve meses hasta que ya él me saludaba primero. (...) Fueron años, de intervención y de escucharlo, un tipo que no se baja de la moto. Entonces, lo construí, no sé cuántos conocimientos utilicé en todo eso, fui probando lo que me servía y lo que le servía al nene. Aprendí en la práctica, porque yo me inserto en la comunidad. Voy caminando a la casa de cualquiera, voy y pregunto.*

*(...) De cuando estudiaba, lo que más aprendí, lo que más uso, que eso lo aprendí, es la observación. De ahí puedo después hacer todo lo demás que hago. Es una de mis fortalezas, soy buena observadora. Ahí encontrás por dónde, por dónde sí, por dónde no.” (Mariela).*

Con un sentido análogo, refiriéndose a la tarea como Orientadora Social, otra entrevistada expresa: “En cuanto a lo teórico, no sé si lo utilizo ahora, pero me da el pie para tener en qué basarme cuando hablo y por qué lo digo.” (Julieta)

El tenor urgente de ciertas prácticas profesionales en las escuelas retrotrae a una

“impronta positivista” en la dimensión teórico-metodológica del Trabajo Social; prácticas donde subyace, como sostiene Calvo, una consideración de

“(…) la cuestión social como dato posible de ser aprendido en lo empírico, produciendo prácticas naturalizantes de la misma. Un ejemplo de esto, es la forma en que los orientadores sociales intervienen en el marco de la institución escolar, respondiendo a problemáticas complejas sin contar con los tiempos necesarios para reflexionar analíticamente sobre las estrategias, donde la instrumentalidad ligada al carácter burocrático y administrativo adquiere centralidad.” (op. cit.: 92)

En la extendida visualización por parte de los trabajadores sociales de una perspectiva interdisciplinar para la comprensión de lo social, en este caso de lo educativo escolar, resuenan los planteos de Karsz (2007) referidos a lo que llama la problemática “transdisciplinaria” de la profesión. Contrariamente a la mayoría de las ciencias sociales, las cuales han devenido cada vez más especializadas a costa de una “clara impermeabilidad entre sí” (13), al intervenir en situaciones con “dimensiones múltiples y variadas: económicas, psíquicas, escolares, sexuales, administrativas, políticas... dimensiones que no se confunden entre ellas, pero que tampoco funcionan cada una por su lado”, el Trabajo Social une, articula, lo que otras ciencias separan.

Podemos pensar que esta tendencia a entramar conocimientos en función de esa multidimensionalidad que “se impone a los trabajadores sociales por la propia naturaleza de su ámbito de intervención y por la naturaleza de esta intervención” (16), con repercusiones en las modalidades curriculares de formación, guarda relación con la disposición cognitiva a mirar los procesos sociales, los escolares en este caso, desde esa óptica, en palabras de Karsz, “transdisciplinaria”.

Al hablar acerca del trabajo en los EOE, los trabajadores sociales destacan recurrentemente, a partir de las propias experiencias, la potencialidad de las relaciones interdisciplinarias que se establecen en los equipos. En los relatos se destaca el aprender a hacer con otras profesiones en las instituciones escolares, es decir, conocimientos nuevos sobre el *cómo* intervenir a partir de *con quiénes* se interviene, como en esta expresión:

*“Aprendí la riqueza del trabajo interdisciplinario, pero un trabajo interdisciplinario que es muy situado en el sujeto, entonces es distinto; aprendí a compartir perspectivas y ver*



*qué estrategias se pueden desplegar en un barrio o analizar algo desde distintos lugares. Acá es meterse en la situación concreta, en lo pedagógico, en los vínculos. Realmente se cruzan muchas cosas.” (Carmen).*

En otros testimonios se habla de aprendizajes mutuos de elementos temáticos y metodológicos, posibilitados por la dinámica interdisciplinaria del equipo, la observación y los intercambios en lo cotidiano de los EOE en las escuelas; al referirse a lo aprendido como Orientadora Social, una de las entrevistadas decía:

*“Se aprende a trabajar en equipo, a tener el equipo con formaciones profesionales distintas. Ligado a lo pedagógico yo no había tenido experiencias tan fuertes; entonces, aprendí esta mirada desde lo pedagógico. Si bien yo había hecho la capacitación y estaba muy formada en lo social, lo comunitario, lo territorial, esto nuevo de escuchar y comprender por qué el aprendizaje, a veces me parece asombroso. Descubrir que lo que le está pasando al niño, aquello que yo estoy abordando desde lo familiar, cómo se traduce en la escuela; redescubrir eso en el niño, cómo expresa sin poder decir lo que le está pasando: cuando escribe, cuando pone esta letra, lo captan mis compañeras que tienen las herramientas. De eso he aprendido muchísimo.” (Andrea).*

Sin perder de vista la predominancia de la psicología en cuanto a los aportes conceptuales que ha realizado a la pedagogía y su peso en la conformación histórica de la actual Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (Corrosa y otros, op. cit.), las representaciones de la experiencia cotidiana acerca de las dinámicas de trabajo de los EOE con tendencia a la interdisciplina entendida como modalidad que se construye tensionadamente y con esfuerzo en el día a día de la escuela y que implica el diálogo y la controversia sobre estrategias, conocimientos y decisiones a tomar, interrogan las formas de la subsidiariedad del Trabajo Social en el sistema educativo y la atribución sin más de un saber instrumental (Iamamoto en Acosta y otras, op. cit.).

Un tópico que se resalta en relación con los conocimientos propios del trabajo como Orientadores Sociales es el saber práctico relacionado con la participación sincrónica y diacrónica en redes institucionales amplias que incluyen actores disímiles, tal como dice una profesional

*“Lo que fui aprendiendo y me parece sumamente interesante es el trabajo en red, el*

*trabajo articulado, el despliegue que te da el trabajo en red. Es decir, de la escuela absorbés lo pedagógico pero el aprendizaje mayor está en esto, sentirme habilitada para poder abrir la escuela, esta apertura que te da el trabajo en red con la familia, con la comunidad, con tus propios supervisores, con otros equipos de la zona.*

*Ahora estamos trabajando la articulación con la secundaria. Todo eso para mí es un aprendizaje, y estar negociando eso, pudiendo decir: 'La escuela me está necesitando para acá, le doy prioridad a esto', es un aprendizaje eso." (Fabiola).*

La búsqueda de profundización en la formación profesional, alentada por diferentes razones, de índole económica, intelectual, laboral, etc., suscita en los trabajadores sociales la iniciativa de realizar estudios de posgrado. En muchos casos no llega a concretarse y la inquietud queda latente; en otros casos se comienzan, mas el cúmulo de obligaciones laborales por complementación con otro trabajo a razón de lo insatisfactorio de los salarios, y/o responsabilidades familiares, obstaculizan la finalización de esos procesos formativos. No obstante, en cantidades pequeñas, hay quienes logran culminar y acreditar este nivel de estudios al contar con condiciones materiales de existencia más favorables. El siguiente testimonio es ilustrativo:

*"Hice otras cosas, en un momento me especialicé en adicciones, lo último que hice ahora es lo de la Especialización en Políticas Públicas, pero no la pude terminar todavía, tengo seminarios pendientes.*

*Uno debería poder, cuando hacemos la especialización, tomarse quince días; 'no voy a trabajar porque me voy a sentar a hacer esto', pero no podés, tenés que ir a trabajar todo el día, trabajás en dos cargos." (Mariela).*

La cercanía física de la UNLP es un factor decisivo en el peso de este aspecto para los trabajadores sociales que conforman el colectivo de estudio, profesionales que viven y trabajan en el partido de La Plata. A pesar de las oportunidades de formación a distancia que implican las nuevas tecnologías, en cuanto a caudal de cursos y posgrados disponibles, es de esperar que sea menos gravitatoria en otros conjuntos de profesionales que viven y trabajan lejos de grandes centros urbanos con ofertas académicas asequibles.

Conocimientos de la teoría social, normativas de distintos alcances (leyes, reglamentaciones, comunicados), documentos orientativos, proyectos institucionales, se

combinan en un peculiar *saber interventivo social en la escuela* en el cual se actualizan situacionalmente diversos tipos de contenidos provenientes de cuerpos conceptuales organizados, científicos, y de la vida cotidiana en la institución escolar.

### **Zonas de tensión en el territorio escolar**

Detenemos la mirada en espesores tensionales que atraviesan la relación entre el Trabajo Social y la institución escolar; las tensiones de las que nos ocupamos se hallan en las dinámicas entre lo propiamente pedagógico y lo social escolar; entre el “rol” de orientador, el lugar profesional y la docencia; entre el carácter frecuentemente asistencial de la tarea y la perspectiva de derechos en el sistema educativo escolar; entre exclusión e inclusión en la educación escolar.

#### **- Tensiones entre lo pedagógico escolar y lo social en la escuela**

De *lo social* en la escuela habitualmente se ocupa “el social”, como suele denominarse de manera abreviada al trabajador social. Esta atribución está fuertemente presente desde el punto de vista de los propios profesionales, no obstante, el reconocimiento de esa asignación está permeado en las visiones relevadas, en las cuales se convalida la incumbencia del Trabajo Social en el abordaje de las emergencias locales de la cuestión social, pero se interroga a la vez acerca de valoraciones y sesgos tácita o explícitamente puestos en la figura del Orientador Social.

En las representaciones de los profesionales entrevistados emergen tensiones entre *lo social* que permea la finalidad educativa y la meta pedagógica de la escuela pública en relación con la cual se circunscribe cómo y qué de lo social es mirado y abordado en las escuelas. Si las sociedades han construido a la escuela como legítima institución a cargo de la educación de la población, la institución de lo escolar produjo al mismo tiempo *lo social* escolar.

El deslinde construido históricamente entre lo pedagógico escolar y el contexto social que lo contiene y condiciona, y el malestar consecuente ante la imposibilidad fáctica de ese apartamiento al ser puesto a prueba día a día cuando *lo social* se presenta e irrumpe en el adentro escolar, se conecta con el imaginario de una escuela que remonta a la concepción fundacional. Docentes immaculados ante alumnos quietos en un edificio aséptico es la imagen escolar que aún opera ideológicamente como mandato. En relación, lo construido como *lo social* escolar parece ser en gran medida aquello que

tiende a impedir la escuela conocida y esperada, tomando distancia del afuera conflictivo, problemático, amenazante.

Al referirse a experiencias propias de trabajo con personal docente en escuelas, Imbert expresa que se detectan dificultades relacionadas con

“(…) naturalizaciones, reduccionismos, con una idea potente de desplazar las problemáticas sociales hacia el afuera, como si la escuela no tuviera que involucrarse ni ser parte de ellos. Por supuesto que dentro de estas instituciones coexisten actores con distintas perspectivas frente a las mismas situaciones.” (En Área de Comunicación FTS-UNER, 2012: 2)

Desde esa externalidad, la atención a *lo social* en la escuela suele ser pensada como descentramiento respecto a la finalidad pedagógica propia de la escuela; en este sentido, se manifiesta que la función educadora de la institución escolar se desdibuja siendo desplazada por funciones asistenciales, administrativas, burocráticas que incumplen otras organizaciones públicas. (Rotondi, op. cit.)

En los discursos se trasluce la existencia a nivel institucional de una circunscripción taxativa, una especie de encapsulamiento de lo que disrumpe en lo que en principio es armónico y homogéneo: el orden escolar. En esa cota que se coloca a lo social se encuentra la región de lo escolar habitada por los trabajadores sociales como Orientadores Sociales de los EOE; región ambigua, de pertenencia pero también de cierta extranjería. Sostienen Acosta y otras:

“La subsidiariedad del rol del trabajo social en la escuela está ligada a la subsidiariedad de “lo social” frente a “lo pedagógico”. Es esta relación la que va a organizar los vínculos que nuestra profesión va entablar con la totalidad de los actores de la institución escuela. Con esto queremos decir que la inserción de “lo social” en la educación está pensada en función de que este remueva los obstáculos que impiden el logro de los objetivos pedagógicos. (op. cit.: 24).

La construcción escolar de lo social en función del objetivo pedagógico suele ser vivenciada de manera conflictiva por los trabajadores sociales de los EOE; como manifiesta una profesional: *“Muchas veces me cuesta estar manejando lo que tiene que ver con los contextos familiares y sociales sólo desde el ámbito escolar, en esta cosa ligada*

*únicamente a lo pedagógico.” (Andrea).*

Construida la relación simbólica entre lo pedagógico y lo social en la escuela como separación, la centralidad de la finalidad pedagógica, a partir de la cual se organizan tareas y se establecen prioridades de acción, es simbolizada y vivenciada como jerarquización, como ordenación de aspectos deslindados: primero lo pedagógico, luego *lo social*. Esta construcción es interrogada por algunos profesionales, como se observa en el siguiente testimonio:

*“Lo pedagógico me parece importante hasta ahí; no me puedes pedir primero lo pedagógico si hay un pibe que está sufriendo por una vulneración de derechos, si hay un pibe que tiene hambre, que es golpeado. Me parece que lo pedagógico, sí, está bien, la escuela para eso está, pero ya es como una vidriera de la sociedad; en cualquier ciudad, vas a una escuela y podés percibir un montón de cosas que pasan en la sociedad.” (Clelia).*

O en esta expresión de otra profesional hablando de situaciones de alumnos que viven en Hogares de Niños:

*“(…) tenemos mucho contacto con los Hogares porque aunque acá como escuela uno se centra más en lo pedagógico, en estas cuestiones ya no es tanto lo pedagógico, queda un poco secundario eso. Nos centramos en fortalecer sus subjetividades porque están muy deterioradas, tienen situaciones muy complejas y acá aflora todo, todas las cuestiones que tienen adentro.” (Julieta).*

En lo dicho, la afirmación instituida: “primero lo pedagógico”; se convierte en pregunta, y en la reflexión sobre la propia experiencia de intervención se invierte “un poco”, incluso, la ordenación. ¿Qué se muestra en las enunciaciones? Algo del orden de la ética profesional, de la responsabilidad adulta; pero también y sobre todo, al considerar la institucionalidad de las intervenciones profesionales en estudio, algo no menor: la vinculación profunda entre la educación, la escuela como su forma institucional moderna y la noción de cuidado (Dussel y Southwell, 2005). Al abordar esta relación, las autoras aluden a “(…) la vinculación entre el cuidado y la responsabilidad desde una perspectiva política-pedagógica, dado que el sostenimiento de una posición de adultos, que construye un lugar de cuidado para los otros, nutre la construcción de una posición pedagógica y

responde a preguntas éticas y políticas.“ (op. cit.: s/p).

En esta línea de análisis, la separación dicotomizante entre la finalidad pedagógica de la escuela y la atención a *lo social* escolar se diluye para pensarse como complementación:

“Sin lugar a dudas, parte del cuidado que la escuela ofrece -y que ha definido el sentido de su existencia- consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, (...). El conocimiento, brindado en toda su potencialidad e incompletud es, indudablemente, un especial modo de cuidado. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, contra lo que proponía Kant, es necesario para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección, y para valorar también las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.” (Ídem).

La ligazón, su peso y comprensión, entre la finalidad pedagógica y la atención a lo social (ya sea como políticas de asistencia y/o de promoción de derechos) en la escuela resulta clave; en este vínculo el *alumno* y el *niño* se encuentran como *sujeto*. Al decir de Zelmanovich:

“(...) los intercambios que se producen en la escena de enseñanza encuentran su potencialidad en la capacidad de ligar en los cuidados aquello que no estaba. Es en esta ligazón donde se constituye el sujeto como tal, y en el mismo movimiento se anuncia también el objeto, el mundo cognoscible.” (2005: s/p).

La meta educativa provee los sentidos, la lógica y la direccionalidad que posibilitan que la atención a *lo social*, la intervención del Trabajo Social en los EOE, potencie, y en ocasiones sea, condición para el sostenimiento de dicha finalidad pedagógica, en función de su potencial incidencia favorable en el aprendizaje y la enseñanza esperados y requeridos, en la dirección de allanar cuestiones relacionadas con el efectivo ejercicio del derecho a la educación.

No obstante, la multiplicidad de demandas que recibe la escuela no debiera resultar en asumir por los otros “una completa responsabilidad educativa en una situación de respaldos frágiles, pero sí ser responsable con él de un mundo en común y de habilitar un delimitado espacio de cuidado.” (Dussel y Southwell, op. cit.: s/p). El trabajo sostenido de

los trabajadores sociales en los EOE en redes institucionales y organizacionales amplias es una forma potente de

“buscar alianzas para que esas demandas se canalicen, organizar a madres y padres, y pensar en organizaciones estatales y comunitarias que pueden sumarse a mejorar el bienestar de la población, es también una forma de cuidar y de instruir, y de crear en la práctica otros lazos de dependencia mutua. Ese gesto también implica cuidarse de la sobrecarga de tareas, repartir el trabajo y proteger un espacio de la escuela más delimitado, menos omnipotente pero también más productivo.” (Ídem).

#### - **Tensiones entre el “rol” de Orientador Social y lo docente en la escuela**

Como hemos visto, el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires ubica al Orientador Social como uno de los “cargos técnico docentes de base”; en el artículo 82 se establece que estos cargos incluyen al “personal docente de base que, habiendo cumplido los requisitos de ingreso específicos, cumple tareas docentes vinculadas a su habilitación profesional.” La asignación reglamentaria es visibilizada en las imágenes de una profesional que tiene experiencia gremial: (...) *Nosotros somos una categoría docente; en general nunca trabajamos desde categorías plenamente de trabajo social, las categorías son otras. Perito..., acá somos docentes. Y somos docentes que orientamos, supuestamente no intervenimos. Eso es lo que dice el parte por el que somos llamados. (...)* (Alejandra).

Esta atribución formal se encuentra diluida y/o contrarrestada en las dinámicas identitarias de la escuela cotidiana. Esto se evidencia en los discursos de los profesionales; en las experiencias relatadas, en las identificaciones que se construyen interaccional y relacionamente prima fuertemente la distintividad respecto al lugar y oficio docentes, contruidos centralmente en relación con el “estar enseñando en clase frente a alumnos”, aunque no exclusivamente.

La perspectiva etnográfica posibilita elucidar lo que piensan y valoran los trabajadores sociales en relación a lo que hacen en la escuela cotidiana, al permitir deslindar lo dicho por ellos de lo construido colectiva y/o teóricamente como necesidad o imperativo deontológico, en este punto acerca de la relación entre práctica profesional y práctica educativa.

No obstante, la imagen potente de un *nosotros* como integrantes del EOE respecto a las docentes en la escuela no inhibe la visibilización por parte de los trabajadores sociales de ciertas tareas y prácticas que realizan como de enseñanza de conocimientos instituidos con alumnos.

Al respecto, las posiciones y los matices existentes en las visiones dependen, entendemos, de la conjugación de múltiples factores, como las características idiosincráticas de las escuelas y los equipos escolares, los proyectos institucionales, las formaciones de los profesionales, las modalidades de los EOE, por nombrar algunos.

Hay profesionales que ante las demandas referidas a alfabetización se posicionan en contrario, como expone una entrevistada: *“(...) lo de la alfabetización nos lo piden al equipo, yo no lo hago, no lo hacemos nosotros, nos negamos porque tenemos una posición que el chico aprende en el salón con su maestra.” (Mariela)*. En este tipo de apreciaciones aparece reforzada una marcación identitaria que apela a la aparentemente obvia, distinción de funciones dentro del equipo escolar, aquella que remite a la función docente. Lo que está en disputa aquí es la exclusividad de esa función en la figura del maestro.

En los testimonios que refieren a tareas de enseñanza que se realizan, se mencionan situaciones de distinto tenor y magnitud. Los proyectos del equipo de orientación suelen incluir actividades de acompañamiento pedagógico en los que participa todo el EOE, como muestra este relato:

*“Tenemos proyectos de trabajo de acompañamiento pedagógico en aula que nos sirven para acompañar al chico en cuestiones pedagógicas y para acercarnos al grupo, para ver cuál es la dinámica del grupo, cómo trabajamos con los maestros. (...)*

*Uno está basado en la sobre edad y es con algunos niños que están desfasados en edad con problemas pedagógicos, porque puede haber un pibe que está desfasado en edad y no tiene problemas. Otro lo hacemos en todas las aulas y con todos los grupos, por esta cuestión del refuerzo que necesita esta escuela al menos en lo pedagógico. Estamos teniendo chicos en 5° o 6° que todavía no saben escribir bien, por ejemplo. Entonces esto lo hacemos como un refuerzo, desde una cuestión de colaboración con el docente. Más que nada trabajamos lectoescritura.*

*(...) Esta tarea, podríamos decir que es una tarea docente. Nosotros no dejamos de hacer alguna cosa que tenga que ver con la docencia, porque estamos en escuela. Por el otro lado tenemos otros tipos de lectura de lo que hacemos. Yo soy maestra también,*



*entonces a algunas de las cuestiones después les saco provecho como trabajadora social, ese acercamiento a veces enriquece.” (Clelia).*

La tarea docente aparece fundamentada por el contexto institucional, que la haría ineludible; pero los sentidos y las finalidades que conlleva le otorgan un matiz diferente. Es una enseñanza cuya finalidad es hacer posibles otras enseñanzas y aprendizajes, diferentes pero complementarios a los que ocurren en el aula; el objetivo aquí trasvasa la enseñanza de los contenidos, se amplía y complejiza en su finalidad de acuerdo a las perspectivas de trabajo del EOE.

Otros discursos refieren a tareas docentes fuera del aula, en el gabinete del EOE, como en este relato:

*“Estoy aprendiendo un montón de cosas porque hay cuestiones de la educación en sí que no las conozco específicamente. Por ejemplo el trabajo más docente, para poder orientar a veces a los chicos; los hacemos trabajar acá para reforzar algunos conocimientos. Había cosas que no sabía, o que se hacían de una manera y ahora se hacen de otra; entonces, también me tengo que ir actualizando con todas las situaciones.” (Julieta).*

Las expresiones acerca de tareas de enseñanza que se realizan eventualmente al reemplazar a maestras en las aulas dejan al descubierto incomodidad y desacuerdo ante la demanda instituida. Como expresa el siguiente relato, se desencadenan situaciones controvertidas, que ponen a los trabajadores sociales en entredicho y producen contradicciones:

*“En general no nos quedamos a cargo de una clase; acompañamos, llamamos a las familias, si el docente que faltó es de primer ciclo, se distribuyen en el primer ciclo, si es de segundo ciclo, en el segundo ciclo. Se intenta no sofocar a los docentes; algunas horas nos hacemos cargo, depende de lo que suceda. (...) yo me he encontrado muchas veces enseñando cosas que no tengo ni idea cómo enseñar (...) No somos docentes, mis compañeras tienen otras estrategias, otras armas, otra experiencia... yo no. Entonces cuando estoy sola con ellos, termino haciendo algo que ni yo me siento cómoda ni a ellos es lo que más les atrae, pero ante la emergencia, si no hay nadie, te quedás vos y... te quedás vos.” (Pierina).*

Estas *prácticas de enseñanza* con alumnos y alumnas, que como vimos no son llevadas a cabo por la totalidad de los trabajadores sociales, son “prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos”; como prácticas sociales responden a “necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de su agentes directos” (Edelstein, op.cit.: 105). Si bien son, al igual que las prácticas docentes, políticas por tanto públicas, y contextuales, se distinguen de las mismas a partir de “comprender la enseñanza como parte de la práctica docente” (Ibíd.: 104). La centralidad de la tarea de enseñanza en la *práctica docente* no agota su alcance y significación. Esta se concibe como el “trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa.” (Achilli, 1988:10).

La práctica docente refiere a un oficio, a un lugar y a un saber docentes constituidos en contextos particulares, en este caso las instituciones escolares primarias bonaerenses.

El tipo de conocimiento local que es el saber docente está ligado al “ser maestro”; si bien existe un espacio de intersección entre el saber pedagógico y el saber docente, éste se construye en el quehacer cotidiano de las maestras,

“(…) corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestro, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza. Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de las maestras y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo.” (Rockwell, 2009:27-28).

La enseñanza define el carácter educativo de estas prácticas con alumnos que forman parte frecuentemente del quehacer de (no todos) los trabajadores sociales en las escuelas y que, como se dijo, responden a condiciones institucionales y contextuales.

Más allá de las diferentes perspectivas que asume su estudio especializado, la idea de enseñanza, “siempre designa algún tipo de tarea intencional de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes.” (Feldman, op.cit.:11) Esta noción refiere a procesos que resultan en que al

final otros saben (o al menos se desea que sepan) lo que en el inicio conocen unos, y conlleva necesariamente una asimetría ya que los sujetos participantes están en lugares diferentes respecto a lo que está en juego, el conocimiento. Esta asimetría se constituye en una condición de posibilidad de la situación de enseñanza, porque no habría necesidad de enseñar “si todos saben lo mismo de algo” (Feldman, op.cit.:16).

La acción educativa, como acción humana específica que implica la intención de alguien (educador/a) que alguien (educando) aprenda algo, se desarrolla como situación comunicativa; Rockwell (1986) la define como “entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos.

La educación supone la complementación de prácticas de enseñanza y prácticas de aprendizaje. Resulta claro que puede haber aprendizaje sin enseñanza; pero es condición de la educación que exista la intencionalidad de enseñanza. (Argumedo, 2001).

Al caracterizar la práctica educativa, Freire sostiene que

“(…) implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido – re-conocido y conocido -, por último, el contenido. (...)El acto de enseñar y aprender, dimensiones de un proceso mayor- el de conocer-, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa.”(2002:104-105).

Identificadas arriba las prácticas de enseñanza con alumnos que eventualmente llevan a cabo los trabajadores sociales, desde nuestra perspectiva no toda intervención del Trabajo Social en los EOE de las escuelas es práctica educativa en tanto no conlleve la definitoria intención de enseñar. La finalidad pedagógica de la escuela, que se despliega centralmente en las aulas y en la relación maestra-alumno, permea representaciones y prácticas, pero no se transfiere mecánicamente a todas y cada una de las acciones que ocurren en el territorio escolar (esto puede parecer una obviedad, más no lo es).

Como sostiene Argumedo (2001) no es posible afirmar que la acción del Trabajo Social tenga una dimensión educativa *per se*, debido al carácter específico que tiene la educación como tal. Desde esta perspectiva “la acción educativa es un recurso que el trabajador social puede utilizar en el contexto de su práctica profesional.”

Como recurso de la acción profesional, este carácter educativo se presenta cuando existe la intencionalidad enseñante en los sentidos profesionales que orientan la intervención y el encuentro con los otros, según diferenciadas modalidades locales e institucionales, dándose lugar o no a la concreción de una práctica educativa. (Ídem).

En la práctica profesional que recurre a la enseñanza como recurso, la intención educativa no define por sí misma el sentido instituido o instituyente de la relación con los otros y de los aprendizajes promovidos. En una intervención de tipo normativo se disponen enseñanzas y aprendizajes de valores y normas prescriptos, de lo que es correcto, no hay lugar a interrogaciones a dudas. Cuando la práctica profesional educativa se orienta hacia la consecución de aprendizajes mutuos, productores de nuevas versiones que pueden conmover el universo de lo dado, de lo instituido y ampliar el campo de lo posible reconfigurando el espacio y el tiempo presente, se desenvuelve lo novedoso, emerge lo instituyente.

#### - **Tensiones entre asistencia y promoción de derechos**

Como se ha expuesto, los lineamientos de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social para los EOE<sup>71</sup>, en concordancia con las políticas públicas de los últimos años en el país hasta el 2015 y la legislación acerca de los derechos de la Niñez (Ley Nacional N° 26061, Ley provincial N° 13298), hacen énfasis en el abordaje desde la promoción y protección de derechos. Esos lineamientos abrevaron y se nutrieron de desarrollos teóricos cardinales de las ciencias sociales en general y del Trabajo Social en particular, conceptualizaciones que configuran perspectivas teóricas principales de la disciplina y orientan las intervenciones profesionales en los múltiples espacios en los cuales se ocupan los trabajadores sociales.

La concepción de derechos está presente de manera saliente en las representaciones de los profesionales que integran los equipos escolares al reflexionar sobre las directrices de la práctica. El derecho a la educación de los niños es el eje desde donde se despliegan en la tarea otros derechos de la niñez, como se expone en el siguiente testimonio:

---

<sup>71</sup>Por ejemplo, en la Disposición 76/08 de dicha Dirección, con gran peso para el funcionamiento de los EOE de la provincia de Buenos Aires.

*“Me centro en que acá no se vulneren los derechos de los chicos, primero y principal por el lugar en que estoy, el derecho a la educación; pero después se abre una gama de cuestiones y ahí le doy intervención también a los lugares que sean pertinentes. Por ejemplo cuando se ejerce violencia; cuando la madre resulta golpeada obviamente repercute en el chico, suelen dejar la escuela. Doy aviso a los organismos que tienen que intervenir específicamente en esa situación de vulneración de los derechos del niño más allá de la escuela.” (Julieta).*

No obstante, en la escuela cotidiana se da la recurrencia de formas de intervención profesional asistenciales ante la asiduidad de situaciones construidas como *urgencias*. Ya se ha mencionado en este trabajo el uso de la categoría nativa “actividad bomberil” al referirse a este tipo de práctica habitual de los trabajadores sociales relacionada con lo previsto como imprevisto en los espacios escolares.

*“Por un lado se cuestiona socialmente la asistencia, y por otro lado cuando tienen un profesional enfrente: ‘hay que juntar ropa para los nenes’. Por supuesto la asistencia siempre tiene que estar, es lo primero frente al desastre, frente al cruce de variables cuando es tan fuerte el emergente. La asistencia tiene que estar pero no sé por qué tiene que estar primero siempre, porque también puede decirse: ‘Acá hay que indagar con esta familia’; ¿no? (Carmen).*

¿Por qué *primero siempre* la asistencia?, se interrogan algunos trabajadores sociales en las escuelas; o incluso ¿Por qué *sólo* la asistencia?

La preeminencia concreta de la asistencia en la atención a lo social escolar suele resultar en una asimilación simbólica entre ambas, en producciones teóricas sobre el tema. Se afirma así que, como resultado del descentramiento de la finalidad escolar, quienes tienen funciones pedagógicas deben ocuparse al mismo tiempo de lo asistencial. (Rotondi, op. cit.; Salvador, op. cit.).

Concebida como falsa contradicción, Corrosa y otros (op. cit.) plantean como necesario “ver cuánto de asistencial tiene lo pedagógico -en cuanto a distribución de conocimientos- y de qué manera lo asistencial puede ser pedagógico cuando esta acción se realiza como construcción colectiva de derechos sociales y ciudadanos.” (157)

Como expusimos antes, la relación entre asistencia y enseñanza resulta una falsa antinomia, en tanto se construye, como sostiene Antelo, a través del siguiente artificio:

quien asiste no enseña, y quien enseña no asiste (2005). En esta línea la institución educativa por excelencia, no asiste. Incluso, no debe asistir. Se pone de manifiesto la valoración del cuidado intelectual, en el sentido arriba desarrollado, sobre las formas menos intelectuales del cuidado en la institución escolar. No obstante, el modo dicotómico en que se ha construido esta relación abre fértiles interrogantes, teniendo en cuenta que “La escuela moderna ha sido desde sus orígenes un lugar privilegiado y organizador de la asistencia estatal y de la beneficencia privada destinada a los niños.” (Santillán y Cerletti, 2011:13). Más específicamente,

“En nuestro país la copa de leche se instala en las escuelas en 1806 y a partir de 1914 se incluye por primera vez en el presupuesto escolar una partida destinada a gastos de alimentación. A mediados del siglo XX, se instala el Programa de Comedores Escolares, de alcance nacional, dando cuenta de que la escuela desde sus orígenes ha construido un espacio a través del cual se han instrumentado políticas sociales.” (Thisted, en Santillán y Cerletti, op. cit.).

¿Por qué la fuerte descalificación actual de la asistencia? Según Antelo en este descrédito se expresa la incomodidad por el desprestigio que sufre el educador escolar en cuanto se asimila su función a la idea de servicio, de atención, de “señora que cuida”. Esta dicotomía “ignora la fértil sociedad que la enseñanza ha tenido (y aún tiene) con las ideas de asistencia, crianza o educación.”(op. cit.: s/p). Expresa el autor: “¿Qué sucede si disolvemos la antinomia? ¿Qué queda por ver? La conexión, la conexión siempre móvil entre los términos.”(s/p).

Ampliando el análisis, es dable postular la existencia de otros factores actuantes en torno al malestar por la asistencia en la escuela y la antinomia que conlleva; podría responder a la constatación cotidiana que ciertos alumnos y alumnas no tienen garantizados derechos básicos que permiten concurrir y permanecer en la institución en condiciones que permitan los aprendizajes esperados. Es posible que ese registro de la desigualdad, (desigualdad que impacta también en el personal docente y no docente), a través de operaciones no evidentes, tienda a borrarse al momento de pensarse y valorarse la escuela actual. Este borramiento de índole ideológico obturaría un análisis comprensivo de la desigualdad en la escuela, en el esfuerzo (incomodante) de sostener e invocar la imagen hegemónica de una institución posible de mantenerse imperturbable

respecto al contexto socio histórico.

No obstante, las políticas públicas de ampliación de derechos y de ciudadanía de los sujetos que omitieran la consideración del cuidado en el ahora resultarían en sujetos (más) descuidados y *ausentes*; en este sentido

“Enseñanza y asistencia no sólo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. (...) Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes.”  
(Antelo, op. cit. s/p).

Nuestra propuesta es visibilizar la ligazón entre la asistencia (como cuidado) con el conocimiento (como lo que es objeto de enseñanza) y los aprendizajes. Pensar la asistencia como momento necesario, como prácticas de cuidado *mientras* a la vez se interviene en el sentido de la ampliación de derechos, es decir, a la vez que se disponen estrategias y prácticas de enseñanza acordes al derecho de aprender de *todos y cada uno de los alumnos y alumnas*.

La enseñanza y la asistencia (como cuidado) se requieren; así como la asistencia y la promoción de derechos en la escuela pública democrática. La enseñanza escolar, sin la *complementación* del cuidado y la promoción de derechos, se vuelve menos democrática, más reproductora de inequidades.

En la asistencia se aprende; los *sentidos* y la intención puestos en las prácticas de asistencia en la escuela, el porqué, el cómo, el para qué, el cuándo, con quiénes, le imprimen carácter instituido o perspectiva instituyente a estas prácticas. Si se desdibuja la ligazón con el *para qué* de estas prácticas en la escuela, la asistencia se aproxima a un asistencialismo.

La mejor versión, la deseable, de la asistencia en la escuela es entonces la que está orientada por la perspectiva del derecho a la educación: se asiste (cuida), para que el niño pueda aprender, o aprender más. Porque, expresa una profesional: “*La relación específica del Trabajo Social y la escuela está ahí, tiene que ver con el paradigma de derechos, y con los obstáculos que se les presentan a los chicos para cumplir con el derecho ya no a la educación, a la inclusión, sino a aprender.*” (Carmen).

## - Tensiones en las dinámicas de la inclusión educativa

Haciendo un poco de historia, se constata que la construcción de la noción de inclusión educativa cuenta con hitos fundamentales en la Revolución Francesa y el empeño en garantizar la educación de la población; está presente en las políticas socioeducativas de acceso universal al sistema escolar y es “uno de los principios fundantes de la escuela moderna.” (Dussel, 2004: 307)

La idea remite a la asociación discursiva entre igualdad y homogeneidad, “supone la integración en un ‘nosotros’ determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, ‘niños discapacitados’, ‘niños en riesgo’). Este ‘nosotros’ siempre implica un ‘ellos’ que puede ser pensado como complementario o amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente.”(Ibíd.: 308)

Acerca de los sistemas escolares Terigi sostiene que, desde sus inicios,

“(…) entendieron la igualdad en clave homogeneizadora, por lo cual prevaleció en la enseñanza escolar y en el imaginario social un modelo único de ciudadano, previamente establecido por quienes imaginaron nuestros países, a la vez que un modelo único de maestro y de método a seguir” (Serra y Canciano, 2007: 15/16), hoy se considera que es justamente en aquella clave homogeneizadora donde reside parte del problema de la inclusión educativa.” (op. cit.:15).

En nuestro país, esta categoría fue revisitada con recurrencia en los años 90, en contextos de creciente desigualdad social, al destacarse las escuelas como “*lugares de inclusión*, junto con la tematización de que eran el *último bastión de lo público*.” (Diez, García, Montesinos, Pallma y Paoletta, 2015: 35), ligando el concepto a la idea de contención y el “estar dentro de”.

Como sostiene Neufeld (2011), desde el año 2003 en Argentina se produjeron “cambios en las políticas socioeducativas que, a diferencia de la década de los '90, se dirigieron hacia el afuera de la escuela, procurando, por medio de intervenciones diversas, lograr la ‘inclusión educativa’.”(16). En el mismo sentido, Sinisi expresa que el uso del concepto aparece con intensidad en ese momento, “en los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 y también en múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación



Nacional. En este contexto, las instituciones educativas son significadas como los lugares donde 'deben' estar los niños, niñas y jóvenes: 'es mejor que estén en la escuela y no en la calle.' (2010:11).

La noción se encuentra como principio en la Ley Provincial de Educación 13.688; en el artículo 16 del capítulo II, referido a "Fines y Objetivos de la política educativa", se lee:

"Los fines y objetivos de la política educativa provincial son: Brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social conforme a los principios doctrinarios de la presente Ley, con igualdad de oportunidades y posibilidades, y regionalmente equilibrada en toda la Provincia, asignando recursos a las instituciones de cualquier Ámbito, Nivel y Modalidad para que le otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación."

De manera más específica, está presente en los lineamientos de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, imprimiendo direccionalidad a las pautas para los EOE. En el artículo 2 de la Disposición 76/08 de esta Dirección se expresa que:

"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."

Consecuentemente, la Comunicación 4/09 de la Modalidad remarca la relación entre derecho a la educación e inclusión educativa al poner de manifiesto que "La promoción y protección de derechos, específicamente el derecho educativo, remite a la inclusión educativa y la convivencia democrática constituyéndose en temas centrales que atraviesan los diferentes niveles educativos en los que los EOE intervienen."

La complejidad que conlleva abordar procesos de ampliación de derechos en términos de inclusión educativa pone en evidencia que en los procesos inclusivos en el espacio escolar se transponen de manera situada tensiones relativas a la relación inclusión- exclusión en contextos de desigualdad. Esta mirada previene acerca de

posibles simplificaciones de la noción, al considerar que

“El empleo de la categoría *inclusión* otorga un sesgo ético-moral a todo lo que se le aplique y su invocación presupone per se efectos legitimadores de las prácticas e iniciativas *inclusivas* (...) Compromete moralmente cuando la *inclusión* se significa como dimensión o aspiración basada en ideales de igualdad, justicia, tolerancia a la diversidad, etc. (...).” (Diez y otros, op. cit.: 35).

Si el acceso a la institución escolar se ha saldado para la mayoría de los niños, el “formato de alumno homogéneamente esperado” (Sinisi, 2010:14) opera condicionando la inclusión educativa; complementariamente, “(...) la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. La exclusión sigue operando en la clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “chicos-problema” como se los llama en Argentina.” (Dussel, 2004: 330).

¿Cómo incluir la diferencia-desigualdad que tiende a ser negada como tal, y representada como inferioridad y/o diversidad a través de múltiples y eficaces mecanismos?

Como venimos viendo, la comprensión de los procesos de la inclusión educativa escolar implica tomar en consideración la relación constituida históricamente del par inclusión-exclusión, las formas locales y singulares que asume esta tensión en cada lugar. Es sugerente en este sentido la invitación de Sinisi, cuando expresa:

“(...) considero necesario pensar nuevamente si la inclusión escolar puede ser sinónimo de permanecer y estar aprendiendo en la escuela ¿no deberíamos mejor estar atentos a las formas en las que los niños/as “incluidos” producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercanas a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los *excluidos del adentro*?” (Sinisi 2010: 14).

El sentido de la inclusión educativa suele quedar sobreentendido para la comunidad educativa, para los equipos escolares, para quienes son destinatarios de acciones inclusivas. El enfoque etnográfico “permite relevar la complejidad de la trama de sentidos de los sujetos que participan de ese proceso – docentes, niños, familias, especialistas de gabinete, etc.- disputando los significados sobre lo que se entiende que puede ser la

*experiencia escolar inclusiva.*" (Sinisi, 2010: 13).

Al enfocar en los discursos de los profesionales que integran los EOE, se observa que al reflexionar sobre los fundamentos y orientación de la labor que realizan, el muy valorado enfoque de derechos (con énfasis en el derecho a la educación), suele complementarse con la idea de inclusión educativa. Así se expresa una de las entrevistadas: *"El Trabajo Social hace las veces de mediador en muchas situaciones de inclusión, colabora con lo pedagógico al estar inscripto en una escuela, hace el acompañamiento del niño y de la familia para que pueda tener una buena trayectoria escolar. Yo creo que en cuestión de inclusión aparece mucho el Trabajo Social."* (Clelia).

En el testimonio, la inclusión se liga a la noción de trayectorias escolares posibles de desarrollarse en buenos términos, es decir, con la posibilidad de permanecer en la escuela aprendiendo. La profesional destaca asimismo el lugar del Trabajo Social terciando para que esto ocurra.

Haciendo alusión a la preeminencia de tareas vinculadas con el control del ausentismo, otro profesional alega que *"El desafío es poder trascender ese emergente del ausentismo y trabajar la inclusión."* (Gabriel).

La manera en que se han construido escolarmente la problemática del ausentismo y la demanda institucional de su control, pareciera impedir la visualización de las correlaciones necesarias entre el ausentismo, su control y las dinámicas de la inclusión y la exclusión escolar. En este sentido, es posible detectar en ciertos relatos una tendencia dicotomizante entre el abordaje del denominado ausentismo y las acciones inclusivas. Es necesario, desde esta esta visión nativa, superar el mandato del control que obtura los abordajes inclusivos. Tal vez el desafío institucional en cuanto a la inclusión sea *desarmar* las inasistencias reiteradas armadas como *ausentismo*, para, en la escuela, pensarlas con *los otros*, los niños y sus familias y, desde esos diálogos armar de manera compartida intervenciones institucionales que posibiliten *trascender ese emergente trabajando la inclusión educativa*.

Se observa que el modo normalizador y prescriptivo en que son pensadas y predominan en la institución escolar ciertas problemáticas y las tareas relacionadas: la asistencia discontinua, los "comportamientos inadecuados y/o violentos de niños", permean representaciones de los profesionales cuando se visualizan estas emergencias instituidas como obstáculos despegados de los procesos de inclusión educativa.

Al recordar situaciones concretas, algunos trabajadores sociales de los EOE aluden a distintas formas que toma la inclusión en la escuela; se interrogan acerca de sus alcances, los obstáculos, los pormenores que conlleva, sobre los sentidos que subyacen. Refiriéndose a una experiencia en el EOE relacionada con un alumno que se encontraba en situación de calle, una profesional relata:

*“(…) A veces el chico volvía a estar en situación de calle y significaba repensar lo escolar para abordarlo, pero a lo sumo se ponía que se iba a hacer un formato flexible; en general con el tema de la inclusión, parecía que lo tenías que incluir a cualquier costo. Pero un pibe en situación de calle aguanta una o dos horas en la escuela y después se sube al paredón, corre y se va... La escuela tiene responsabilidad sobre ese chico y tiene que salir a correrlo; y lo que haces es carrera, no tenés otro tipo de intervención. El poder pensar otro tipo de estrategia tiene que ver con cómo lo estabilizas, cómo lo contenés para que vuelva a poder estar sentado en un aula...” (Alejandra).*

Lo que se desanuda en estas situaciones es el “estar dentro” con la posibilidad y probabilidad de los aprendizajes y de la enseñanza que hacen a la escuela en su versión más democrática; en esa escuela, los procesos más inclusivos conllevan el reconocimiento de los sujetos educandos como *otros* capaces de aprender, y de dar. Expresa Antelo:

*“(…) como bien saben los cientos de miles de asistentes sociales y docentes que trabajan en escuelas para pobres, la inclusión tiene algún efecto cuando se le pide algo al destinatario. Sin mezcla, conexión y reciprocidad no hay inclusión. (...) los postergados de siempre pasan a la arena pública cuando se los tiene en cuenta, es decir, se los reconoce como semejantes, seres capaces de dar antes que de recibir.” (op. cit.: s/p).*

Pensar *otro tipo de estrategia* remite a la posibilidad de concebir otras intervenciones, otro acompañamiento desde el EOE pero también otra enseñanza, otra vinculación con *los otros*; a dar pie en la escuela, lugar pleno de respuestas y certezas, a lo no ostensible, a lateralidades, a incomodidades latentes. (Duschatzky y Sztulwark, 2010). Como expresa Terigi: “Nos planteamos en consecuencia la pregunta por las

condiciones pedagógicas que pueden hacer posible a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículum.” (2009:15) Esta autora, al destacar la inclusión educativa como condición para la efectivización del derecho a la educación, detalla una serie de elementos necesarios:

1. Que todos y todas quienes se encuentran en edad escolar asistan a la escuela, y que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo).
2. Que se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza.
3. Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.
4. Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños y niñas podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo.
5. Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación.” (Terigi, op.cit.:17-18)

Las responsabilidades comunes que conllevan estos procesos inclusivos se hacen evidentes al considerar la pluralidad de aspectos que se conjugan para que los aprendizajes de los alumnos y alumnas sucedan. En ese sentido, sostiene Himm (op. cit.) la necesidad que “las intervenciones respecto de la inclusión educativa no sólo deben realizarse desde el Trabajo Social, sino desde la multiplicidad de actores sociales que intervienen en la vida escolar y barrial de un niño.” (93-94).

En el mismo sentido Calvo destaca este carácter de corresponsabilidad de los actores escolares ante “las múltiples demandas vinculadas a la realidad cotidiana de estas familias, por ejemplo el trabajo infantil, precarización laboral, problemas de salud, situaciones de consumo, violencia familiar entre otras, que complejizan esta idea de inclusión en el ámbito educativo.” (op. cit.:124). No obstante, advierte, esta

complementación necesaria en el abordaje de problemáticas que trasvasan los límites de lo escolar

“(…) complejiza la práctica del Trabajo Social en las escuelas, con la demanda de un trabajo interdisciplinario y en corresponsabilidad con el resto de los organismos que conforman el Sistema de Protección Integral. La complejización está dada por la coexistencia de discursos que tienden a la inclusión educativa pero en contextos de desigualdad social, que tensionan las prácticas en un escenario donde el propio campo disciplinar del Trabajo Social es portador de movimientos instituyentes y de la reproducción de instituidos.” (103).

Se trataría, entonces, de poner en juego la reflexividad de los múltiples actores escolares, la mirada crítica de la institución escolar acerca de sí misma respecto a procesos excluyentes que la atraviesan para trastocar ese tenor excluyente, ya que “cambiar estas prácticas implica, en primer lugar, poder visibilizarlas y reconocerlas como tales” (Sinisi, 2010: 13)

Las dinámicas tensionales entre lo instituido y lo instituyente escolar implican normas y pautas institucionales, prácticas y visiones en disputa en la escuela cotidiana; desmadejar sobreentendidos acerca de la inclusión educativa parece clave en el camino de revelar lo excluyente de lo escolar, ya que

“(…) toda inclusión supone exclusiones, más o menos dramáticas y más o menos cristalizadas. En todo caso, se trata de pensar cuáles son las formas de inclusión que ayudarán a resolver algunas de las injusticias actuales y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta.” (Dussel, 2004: 331).

Como venimos viendo, en las visiones de los trabajadores sociales referidas a la inclusión educativa en las escuelas se enfatizan el estar adentro, la permanencia, los aprendizajes.

Pensando pensamientos nos preguntamos acerca de cuáles aprendizajes son los que perforan las exclusiones; como sostiene Terigi, “se puede aprender lo mismo, y sin embargo ser víctima de exclusión, si lo que se aprende son contenidos elitistas, sectarios o parciales.” (op. cit: 15).

La atención reflexiva a la conexión del par inclusión –exclusión se ve necesaria para la potenciación de las formas de la inclusión educativa que operan desarmando la exclusión de los aprendizajes dentro de la escuela, sin perder de vista que poner atención a estas condiciones remite a pensar-se el “continente” (Diez y otros, op. cit.:38) donde se propone incluir.

Hemos abordado hasta acá múltiples aspectos de la práctica profesional en las escuelas que denotan el juego existente entre la reproducción y la producción, entre lo fuertemente instituido-consolidado y lo instituyente-intersticial en estas instituciones. La consideración de este espesor no es menor en nuestra perspectiva, teniendo en cuenta que la escuela ha sido frecuentemente pensada y analizada reduciéndola, en tanto institución, a lo instituido, a pesar de que “Al igual que el signo, la institución no es unívoca (...)” (Lourau, 2001: 143).

En esa dirección, en base a los discursos sociales relevados, analizamos la presencia del Trabajo Social en los EOE de las escuelas primarias haciendo eje en algunas relaciones significativas “entre la racionalidad establecida (reglas, formas sociales, códigos) y los acontecimientos, desarrollos, movimientos sociales que se apoyan implícita o explícitamente en la racionalidad establecida y/o la cuestionan.” (Ibíd.: 144).

La práctica del Trabajo Social como práctica situada afecta y es afectada por el contexto institucional donde se desenvuelve; en este sentido, abreva y consolida lo instituido normalizador predominante, pero también da cuerpo a la medida de lo resistente institucional.

### **Posibles proporciones instituyentes del Trabajo Social en las escuelas**

Nos interesa profundizar aquí el análisis de aquellas proporciones o correspondencias profesionales que, en tensión con lo tenazmente prescriptivo y homogeneizador de lo instituido escolar, y con lo normativo de la propia profesión, pueden ser postuladas con sentido intersticial.

Exponemos a continuación una serie de elementos como *proporciones* del Trabajo Social en estos espacios institucionales.

Estos puntos posibilitan sortear el riesgo de abstracciones que oculten “variaciones significativas como instancias de contradicción o de resistencia frente al proceso de reproducción dominante.” (Rockwell, 2009: 134). Tal como los hemos formulado, implican

considerar comprensivamente atravesamientos entre la historia de la profesión en la institución escolar; el lugar de Orientador Social desde donde los trabajadores sociales piensan y dicen lo que dicen acerca de lo que hacen; las condiciones socio-ocupacionales como integrantes de EOE en el sistema educativo; las formas particulares que asumen las manifestaciones de la cuestión social en las escuelas cotidianas; las formas locales de poder; las tensiones arriba señaladas.

Tomamos la idea de proporción en los varios sentidos que tiene: como “disposición, conformidad o correspondencia debida de las partes de una cosa con el todo o entre cosas relacionadas entre sí”; como “disposición u oportunidad para hacer o lograr una cosa; como “coyuntura, conveniencia” y como “la mayor o menor dimensión de una cosa.”<sup>72</sup>

La proporcionalidad, como conformidad o proporción de unas partes con un todo o de cosas relacionadas entre sí, implica en esta instancia del análisis, pensar relacionamente la correspondencia construida históricamente entre escuela y Trabajo Social; comprender esta profesión como oportunidad, y como magnitud que sirve también para definir y explicar la institución escolar de la que forman parte los Orientadores Sociales.

**- El sentido crítico. Problematización de los problemas, ampliación de la mirada y “ni fiscales ni jueces”.**

Al analizar los discursos sociales relevados, se observa en muchas de las reflexiones la gravitación que se otorga a la forma crítica del pensamiento que puede colocar, por su formación, el trabajador social como Orientador Social.

Esta forma de pensamiento se caracteriza por volver comprensibles y explicar las prácticas, las situaciones, las decisiones, lo que se observa, a través de la utilización de conocimientos e información proveniente de cuerpos conceptuales organizados como la ciencia, la filosofía y el arte, tomando estos saberes plásticamente y con estrategias de enunciación interrogativas. Hace uso fehaciente del saber general considerando las conexiones que unen experiencias y hechos singulares con los contextos socio-históricos determinados. “Estas características permiten evitar el dogmatismo, en la medida que se piensa y actúa sobre la base de un doble sistema de referencia – la realidad y la teoría-, concebidos sus componentes como el resultado de una situación histórica.” (Brusilovsky,

---

<sup>72</sup> Real Academia Española (1992) *Diccionario*. Tomo II, p.1678.



1992: 25).

El énfasis que suelen poner los profesionales en elementos problematizadores de la práctica profesional al reflexionar, tiende a disgregarse en el trajín y las pujas del día a día en la escuela cotidiana. No obstante, y justamente, las tensiones y la tirantez que se observan confirman la existencia de esas inquietudes y posiciones; esta conflictividad se hace presente en el siguiente relato:

*“(... ) La formación que tenemos como trabajadores sociales entra en conflicto en lo compartido a diario, o dependerá de dónde estés parada, pero por ejemplo, sobre lo que es una entrevista tenés toda una serie de lineamientos metodológicos y es imposible hacer entender que una entrevista no puede durar dos horas..., que hay temas que tienen que ver con el ámbito más privado de la familia..., que sólo en tanto y en cuanto la familia quiera hablarlos..., que una reunión frente a lo que implica para la familia acercarse a lo institucional no puede ser numerosa, que no puede venir la mamá y el papá y enfrentarse con cinco momias vestidas de blanco... (Risas)” (Andrea).*

Lo que se explicita en los discursos no es poco; en expresiones como la que sigue se muestra la mirada desnaturalizadora de lo que aparece como problema social dado: *“La carrera nos aporta eso, que los problemas humanos tiene que ver con un montón de variables que hay que buscar, y que hay que ver la posibilidad de romper los obstáculos relacionados con esas variables que vamos percibiendo, con la complejidad.” (Carmen).* En expresiones de este tipo se muestra una disposición a convertir lo evidente en interrogación y la ocasión de elaborar interpretaciones que sorteen argumentos prehechos desde las simplificaciones del sentido común.

En relación con la reproducción de visiones estereotipadas y superficiales sobre alumnos *diferentes* (niños de familias inmigrantes, en situación de discapacidad, en situación de calle, etc.), a tono con el énfasis homogeneizante que desde sus inicios marcó a la institución, algunos entrevistados se interrogan y toman posición; así se muestra en lo dicho:

*“Lo que noto es que, en nuestra profesión en particular, tenemos un plus para aportar. Eso de poder correr de ese lugar de juzgamiento hacia un lugar donde complejizar el hecho y describir con la mayor seriedad posible. Y siempre combatir el propio prejuicio frente al hecho, frente a lo duro, a la forma en que se presenta el hecho, en cómo hace*

*irrupción o emerge.*

*Nosotros, los sociales, tenemos claro que no somos fiscales ni jueces; eso conlleva cierta actitud, no vamos a juzgar, somos los que vamos a complejizar la situación y vamos a ver cuáles son las variables y cuáles son los lugares de donde proviene esa situación. (Carmen).*

Lo fuertemente normativo que prima como instituido, suele resultar en desconcierto, incomodidad o reacciones de marcación ante la mirada no prescriptiva en la labor del orientador Social; como se expresa en este tramo: *“Ese lugar de no juzgamiento y de no ir a retar a la persona, a ponerse duro, genera una distancia; a mí me lo han marcado diciéndome: ‘Bueno, pero ese hombre...’ y yo respondiéndole que no era fiscal.” (Carmen)*

De manera similar se expresa en el siguiente testimonio, la tensión entre el control y la comprensión en situación de las condiciones socioeconómicas que condicionan la asistencia de los niños a la escuela; observándose la incidencia de las representaciones encontradas respecto a las acciones que se estiman necesarias:

*“Uno se contacta con la familia y ves diez mil situaciones familiares que dificultan que los chicos hagan la escuela y son súper comprensibles; por ahí de la escuela se esperaba más un rol de control social, de: ‘Andá y decile que si no vienen vamos a hacer la denuncia’. Si uno si va así, va a terminar mal, menos respuestas vas a tener del otro. Cuando escuchás la historia..., el resto por ahí veía que yo los comprendía y me decían: ‘Pero no les dijiste que le vamos a hacer la denuncia’. Y no, porque no vamos a hacer una denuncia, vamos a acompañar a ese chico para que pueda volver a la escuela.” (Diana).*

Problematizar los “problemas sociales” en la escuela conlleva repensar lo social como aquello *del afuera* que es obstáculo para los aprendizajes, como algo taxativamente ajeno y disruptivo. En este sentido, expresa Imbert que los trabajadores sociales pueden contribuir “a la comprensión de que diversos problemas sociales no son ‘ajenos a la escuela’, sino que, por el contrario, es necesario pensarlos y problematizarlos como parte del entramado socioeducativo.”(op. cit.:39). Interrogarse el Orientador Social por los problemas dados implica, de modo implícito o explícito, problematizar situadamente la escuela de la que se forma parte.

Las preguntas que orientan la producción de conocimiento (y la práctica profesional

en tanto superación de la mera actividad) en los campos disciplinares de las ciencias sociales se despliegan inspiradas en la amplia perspectiva cognitiva que entiende las acciones humanas componiendo “conjuntos no azarosos de actores entrecruzados en una red de dependencia mutua (siendo la dependencia un estado en el que la probabilidad de que la acción tenga lugar efectivamente como la posibilidad de su éxito cambian en relación con quienes son los otros actores, qué hacen o pueden hacer).” (Bauman, 2007:15).

El Trabajo Social se interroga y teoriza acerca de las múltiples manifestaciones de la cuestión social; en cada contexto de intervención y de investigación las preguntas se renuevan, se especifican, se profundizan. En el espacio escolar, estas preguntas impactan en la configuración de las demandas al Orientador Social y al EOE, y en las decisiones para la acción.

Al intervenir con sentido crítico el trabajador social toma para la acción referencias de la realidad histórica y de la teoría. Refiriéndose a problemáticas vinculares violentas que se presentan recurrentemente como demandas al EOE, un profesional expresa que

*“Son cuestiones donde tenemos que ver cómo podemos regular, es muy complejo porque no es que eso se genera o se inicia en la escuela, es un proceso que tenés que deconstruir y ahí el rol nuestro, de desmenuzar la problemática social, sacarla de lo que acontece en el momento y de lo que uno observa, ese es el desafío. Tratar de que haya alguien que pueda parar la pelota. Y no pararse solamente en lo emergente sino contextualizar, ampliar la mirada; eso por ahí en los maestros cuesta mucho, porque tienen esa mirada de ver el problema in situ, acá, a lo sumo pueden dar algunas argumentaciones o explicaciones que tienen que ver con la familia, pero ir más allá, contextualizar, pensar el por qué, o si es algo querido, deseado o no, si quieren o no pueden, ahí veo que desde los sociales tenemos que hacer un esfuerzo.*

*Si todo el mundo está mirando a ese chico, o lo está señalando, y nuestro par, el docente, también tiene esa mirada, entonces tenemos que dar algunas orientaciones de encuadre y de visión un poco más abarcativa, en definitiva de justicia social.*

*Reconocer las condiciones materiales y simbólicas de esa familia y no hacer un mal diagnóstico o una mala explicación que no ayuda a resolver esa situación.” (Gabriel).*

*Ampliar la mirada* en la escuela permite ver más acá de la imagen modelizada de un alumno ideal que cumple con la trayectoria teórica definida por el sistema educativo,

desarmarla, y enfocar en los alumnos reales con trayectorias escolares próximas o no a esas trayectorias ideales que “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (...)” (Terigi, op. cit. 19).

*Ampliar la mirada* es tomar esas trayectorias reales, diferentes, “desacopladas” o “no encauzadas” (ídem) desbaratando, a fuerza de reflexión en la práctica, los parámetros del desvío así como los mecanismos de la responsabilización individual propios del modelo individual del fracaso escolar.

En la escuela, el peso de la textualización, de lo escrito y documentado acerca de los niños y niñas en tanto alumnos, es notorio; incide performando recorridos escolares y suele confirmar en la letra escrita institucional, *biografías anticipadas* (Frigerio en Sinisi, 2005).

Las impresiones institucionales sobre las trayectorias escolares se registran formalmente en los legajos escolares; estos documentos incluyen una pluralidad de voces registradas y en su elaboración participan principalmente los miembros de los EOE y docentes. El legajo es un documento sobre un alumno o alumna que circula entre actores en el marco de las acciones que se realizan, donde distintos profesionales

“registran las apreciaciones, pronósticos e intervenciones que se consideran relevantes para llevar una historia del proceso de abordaje de su problemática. (...) Su utilidad pareciera residir en la función de memoria o ilustración escrita de la historia de esa intervención, de fiel reflejo de la situación sobre la que se está interviniendo y reflejo también del alumno al que las mismas estuvieron dirigidas.” (Cimolai, 2014: 3).

No obstante, como remarca esta autora, en el proceso de construcción del legajo escolar se compone esa realidad que se está mostrando. En palabras de la autora citada, respecto al Orientador Social

“Su voz aparece en los informes socioambientales, sobre visitas domiciliarias y entrevistas que realiza en la escuela. También aparece cuando firma una entrevista registrada por el OE con algún familiar, alumno o profesional externo en el que el OS participó. Sus registros se basan principalmente sobre observaciones acotadas en el tiempo de ciertos espacios extraescolares. Más allá del instrumento utilizado

para extraer la información, la voz del OS da cuenta principalmente de lo que 'pasa afuera' de la escuela. (...) El OS trae, predominantemente, la voz de las condiciones de vida del alumno por fuera de la escuela." (op. cit.:13).

Acerca de la propia participación en la escritura de estos documentos, expresa un entrevistado:

*"Trato de pensar mucho el registro, cómo escribir o qué incluir. La trayectoria del alumno, o del niño, está conformada por múltiple variables, múltiples indicadores. Una cuestión son los estilos de aprendizaje, otra los estilos de enseñanza y otra, que tiene que ver específicamente con el rol, donde buscamos recuperar la historia familiar, el contexto de situación y darle un sentido" (Gabriel).*

Al explayarse acerca de la participación en la construcción de estos documentos, el profesional expresa que *"está fuertemente la necesidad de trabajar bastante desde el rol nuestro, darle un lugar más importante a lo social dentro de la trayectoria educativa en el legajo."* Resaltando la pertinencia del saber-lugar profesional en relación con *lo social*, alega: *"Se habla mucho de lo social, pero a veces la palabra está puesta por otros, no tanto por el Orientador Social; no puede ser que en un legajo de una trayectoria escolar de un pibe no tengamos el informe social o que lo social lo diga la maestra, ahí yo creo que nosotros como rol tenemos esa posibilidad de fortalecernos. De revalorizar nuestra voz."*

Esta apelación a la correspondencia de lo social respecto a la figura del Orientador Social puede ser interpretada como un requerimiento de tono corporativo, o bien como reconocimiento de pertinencia teórico- metodológica profesional acerca de la cuestión social y sus manifestaciones, la cual da cabida al Trabajo Social para un abordaje diferente: más apropiado temáticamente en relación con otras disciplinas, crítico respecto a las posibles miradas del sentido común. Puede leerse incluso en ambos sentidos.

Si bien "(...)" es sin duda la naturaleza del propio instrumento de registro la que actúa delimitando los campos de enunciación a una mirada individual del problema y la que coarta la posibilidad de los profesionales de acercar otros tipos de miradas que hagan más compleja la toma de decisiones." (Cimolai, op. cit.), cada legajo escolar constituye una ¿pequeña? oportunidad de problematizar las miradas sobre los alumnos y sus trayectorias escolares, de convertir los repertorios que aluden a desvíos, responsabilizaciones individuales, fracasos anunciados, en algo distinto; en textos que

pongan, al menos como señal, la relación comprensiva entre cómo es el alumno o alumna y “lo que pasa afuera” de la escuela.

Es dable pensar que el sentido crítico en el rígido espacio escolar se configura como apuesta, muchas veces latente, por parte de una cantidad de trabajadores sociales que cumplen funciones como Orientadores Sociales. Una condición que denota que, en el entramado de capacidad-comunicación-poder que constituyen, entre otras, las instituciones educativas (Foucault, 1995), es necesario considerar “el relacionamiento entre el poder y el rechazo de la libertad a someterse.”(17).

Al desandar enunciados prescriptivos y “explicaciones preformadas”, comunes en la institución escolar, y preguntarse sobre lo aparente, se abren otras posibilidades para la práctica profesional; siguiendo a Grassi (1994) podemos decir que se amplían las posibilidades de que la práctica profesional sea; en tanto actividad informada, reflexiva y productora de conocimiento.

No perder de vista el contexto institucional escolar permite advertir algo crucial: que estas prácticas críticas tienen un carácter intersticial. Como observamos, cuando ocurren provocan reacciones que tienden a reforzar las maneras ordinarias de hacer y saber en esos contextos, reacciones que exceden a los circunstanciales interlocutores y que se comprenden en el marco de la génesis y la historia de la institución escuela, su estructuración, las relaciones de fuerza que se establecen en ella y, específicamente, el modo de relación establecido con la profesión del Trabajo Social desde principios del siglo XX, momento desde el cual la disciplina ha recorrido un largo camino.

**- La construcción profesional de otras versiones en la escuela: buscar al otro, traspasar espejos, “ver qué hay en la sombra”.**

La matriz interventiva del Trabajo Social otorga centralidad a la relación con *otros* y a la re-creación de sentidos en la interlocución entre el profesional y los sujetos de la intervención; cada intercambio se incrusta en una materialidad producto de ciertas condiciones macro y micro socio-históricas, se produce en relación con locales manifestaciones de la cuestión social y está condicionada por dispositivos de poder y de saber.

El carácter comunicacional de la práctica del trabajador social con otros pone en relieve la actividad de interpretación por parte del profesional, de los discursos-textos que se producen en cada situación. En estos discursos hay implícitas respuestas históricas

que se han dado socialmente a esos *otros* como miembros de determinados colectivos; respuestas transmitidas, inscriptas en matrices de conocimiento largamente configuradas. Esta trama de sentidos hace necesaria “una comprensión social compleja, para poder entrar en contacto cognitivo con las diversas perspectivas que están en juego.” (Matus, 2006: 12). La comprensión de lo dicho por los sujetos como formas situadas y singulares de verdad evita la consideración de los discursos, cualesquiera sean estos, como verdades absolutas.

Las nominaciones, las clasificaciones, las representaciones sociales en general presentes en los discursos de los sujetos singulares son portadoras de condiciones de posibilidad para la práctica profesional; al respecto, la autora antes citada sostiene que “Trabajo Social no opera en primer lugar con objetos tangibles, sino con el discurso como tangibilidad, como condición de posibilidad. Por tanto, para que Trabajo Social pueda intervenir fundamentalmente requiere adentrarse en las formas de nombrar, de interpretar una realidad.” (1999: 86).

En la relación con los otros, el acercamiento exploratorio, como ejercicio complementario de aproximación al punto de vista de los otros - distanciamiento cognitivo y afectivo de los propios parámetros culturales (Lins Ribeiro, op. cit.), posibilita al trabajador social traspasar las imágenes superficiales que confirman estereotipos, preconcepciones y expectativas. Cuando ocurre, ese ejercicio permite mirar y comunicarse con el otro: el niño o niña, la familia, los integrantes de la comunidad, desde una óptica diferente. En las escuelas esto supone poner en cuestión valoraciones preexistentes y preconcepciones que tienden a reproducirse en la fórmula enunciativa “buen concepto” o “mal concepto” del alumno, y que validan previsiones sobre las trayectorias escolares de los niños que constituyen, como sentidos construidos a priori, las ya citadas *biografías sociales e intelectuales anticipadas* (Frigerio en Sinisi, 2005).

La presencia diaria en las escuelas de los Orientadores Sociales de los EOE de la provincia de Buenos Aires, conlleva la concreción de contactos frecuentes con niños en la institución, así como con las familias y organizaciones de la comunidad a través de reuniones y salidas al barrio. En palabras de Matus, como todo espacio del quehacer cotidiano profesional, es un lugar donde, en principio es posible “develar lo que sucede” y se hace factible “un rescate de las lógicas discursivas que presenta la gente.” (op. cit.:29).

Los trabajadores sociales entrevistados suelen sostener que la *escucha de los niños*, también de las familias, es un elemento medular de la práctica profesional. Expresa

una Orientadora Social: "...creo que lo primero es una cuestión de saber elegir desde la escucha qué voy a hacer, qué voy a decir; sabiendo qué es lo que le está pasando al otro." (Clelia). Al explayarse sobre la relación con los alumnos, los profesionales dicen:

*"El trabajo con los chicos en la escuela es desde el contacto, desde 'hola', desde hacerte presente; ya el Trabajo Social es muy normativo, está muy atrás de la falta, de lo que no está... Lo hago con las familias un poco, pero con los chicos constantemente. Tenemos la posibilidad, ¿no?"*

*Me doy cuenta que en otras escuelas se me escapaba un poco más, pero ahora tengo muy presente el diálogo con ellos, esto de ver cómo ven los problemas que a ellos les suceden, qué es lo que piensan... cómo resolverlos, ponerlos en un rol protagónico: 'Bueno, ¿cómo hacemos?'; '¿Cómo lo solucionarías vos?'; '¿Qué es lo que vos harías?'* (Pierina).

*"El trabajo con los chicos, te digo, es lo más importante. La necesidad de hablar y la espontaneidad de contarte las cosas cotidianas, y el escuchar y habilitar el espacio de escucha por mi parte. Te buscan en el recreo, te vienen a buscar acá [el gabinete del EOE], vos vas al salón y enseguida te empiezan a contar muchas veces otras cosas que no tienen que ver con lo que están haciendo, ¿entendés? El chico necesita mucho ser escuchado.*

*Algo que yo he aprendido, por ejemplo, en relación con esto de la escucha y la palabra del otro, es que antes quería registrar todo lo que ellos decían. Me decía: 'Porque esto es importante para...', y después pensaba: 'No, escuchemos y después escribimos', o sea, intentemos entender qué es lo que me quiso decir con eso y todo lo textual lo entrecorillamos porque es su palabra.*

*Muchas veces, todo este rescate discursivo, en el momento de las reuniones con otros equipos de escuelas, con nuestra inspectora, da la idea que 'Uy, por acá es por donde tenemos que ir', y muchas veces es la palabra de ellos la que ha generado un vuelco en las intervenciones." (Fabiola).*

*"Yo lo que veo particularmente en esta escuela, que no en todas pasa, es que a los chicos se los escucha, hay una contención bastante importante. Creo que si no escuchamos a la gente con la que trabajamos ya estamos en un problema." (Julieta).*

Es significativo que al hablar de esta acción de escucha y de diálogo, los



entrevistados se refieren a *niños, o chicos*. El diálogo que se produce tiene como interlocutor en el discurso nativo al sujeto niño, que es alumno.

En la escuela “las intervenciones silenciosas que hacen que un niño se convierta en el ‘alumno de’, nos hablan de que el vínculo de filiación es una producción y una condición para que un acto educativo tenga lugar, (...)” (Zelmanovich, op. cit.: s/p) Esta conversión simbólica es siempre parcial, más la doble condición de niño y alumno tiende a desdibujarse necesariamente en vistas al acto educativo. Pareciera que el Trabajo Social se ocupa en la escuela (puede ser en compañía de otros integrantes del EOE) de restituir, de a ratos y a través de la práctica profesional, la condición de niños (en sus posibles y variados sentidos) de los alumnos. Al escuchar a los niños, se abren preguntas como ¿Qué niños son los alumnos según los niños?, ¿Qué visiones infantiles están soslayadas en la escuela?, ¿Qué proponen?, ¿Qué demandan *ellos* como niños y niñas?

El tipo de práctica profesional conversacional convierte lo usualmente prescriptivo de la intervención en un ejercicio reflexivo, modificando las posiciones simbólicas relativas del trabajador social y los otros sujetos, poniendo de manifiesto que “(...) el lugar del otro no es un espacio topográficamente establecido sino que es un espacio y un tiempo que se produce en el tejido que los unos hacen para buscar al otro. El lugar del otro es un asunto que se construye entre palabras, gestos, miradas e historias puestas en común.” (Dussel y Southwell, op. cit.: s/p).

“*Ellos quisieron*” es la enunciación clave en el siguiente relato, referido a una experiencia de acercamiento a un grupo de familias que se buscó desde el EOE de una escuela. El proceso en el que se inscribe la nueva demanda construida con los otros supuso múltiples movimientos, físicos (hacia la escuela) y simbólicos (*en la escuela y en las familias, entre ambas*).

*“Lo ideal es armar un espacio donde se vayan construyendo distintas demandas de parte del grupo de papás. Pero es muy difícil, empieza siempre al revés. Entonces empezó con una invitación, pusimos una temática, fue violencia de género. No vino nadie. Nadie. Habíamos traído torta, souvenirs, que sea un ambiente para compartir mate, café. Es algo que a estas mamás les está pasando, a estas familias. La mayoría que se acerca a la escuela es la mamá, es muy poco el papá. Mamás, y abuelas un montón. Mi compañera, que es psicóloga, me dice: “Sabés en qué fallamos, en poner que era violencia de género”. Y tuvo razón. En la otra charla pusimos El adolescente y*

*los límites, algo así, ahí aparecieron ocho padres. Y en la otra, ellos quisieron otro tema, de alimentación, aparecieron veinte, papás también. Entonces, es un lugar que se va construyendo y eso también es Trabajo Social. Esto de poder construir espacios donde sientas que estas aportando desde tu profesión.” (Clelia).*

La *búsqueda de los niños* se hace presente en lo dicho por una entrevistada al referirse al abordaje de problemáticas denominadas “de conducta”.

*“Uno tiene que compenetrarse. Ese es el punto, no es pensar la currícula, no es pensar el objetivo, es compenetrarse en la realidad del otro para ver qué hay de rico en esa subjetividad, mirar la sombra de los chicos, no lo que se ve, no lo que nosotros vemos desde nuestro imaginario. Mirar la sombra de los chicos, a ver qué hay en la sombra que podemos sacar a la luz, qué pueden sacar a la luz ellos. Después tenés que saber qué hacer con eso y cómo sostenerlo.” (Carmen).*

Mirar y ver en la escuela lo que está detrás del “niño problema”, del “niño violento”, del “niño ausentista”, lo que está aunque no se vea siempre, ver lo que no tiene color, cambiando el enfoque. Buscar, ver, a los niños y niñas con sus sombras en los alumnos y alumnas.

La escucha que rasga estereotipos, la mirada que trasciende imágenes especulares (Bartolomé, op. cit.), en la práctica profesional del Trabajo Social se ponen en función de tareas y objetivos contextuales. Por esto la pregunta acerca de qué hacer con eso que se ve y cómo sostener ese saber qué hacer, es vital. La interrogación se despliega acá en torno al *saber qué hacer y cómo sostener ese hacer en la escuela*; es la pregunta sobre las condiciones contextuales de la práctica profesional entendida situadamente.

Esas condiciones son ineludibles de considerar, porque, como sostiene Matus

*“Para poder llevar a buen término una tarea de interpretación, el trabajador social debe considerar la distancia y diferencia de fines existentes entre los intereses de las personas atendidas con los de las instituciones (...). Le corresponde, por tanto, una fuerte tarea de traducción de un lenguaje a otro, haciendo ver las posibles formas de compatibilización factibles y eficientes.” (op. cit.: 30).*

Lo que emerge en la escuela como problema individual del alumno, ligado a la idea

de “chico problema” y se traslada como demanda al EOE, generalmente deviene en una charla con el niño o niña; una entrevistada cuenta: *“Abordamos al chico y al que presente ‘el problema’, por decirlo de alguna manera, en sí; porque primero necesitás escuchar, por qué aparece ese ‘problema’, qué está queriendo decir el chico...”* (Andrea).

La entrevistada se refirió al abordaje posterior en la clase; en sus palabras: *“En general inmediatamente después lo abordo desde lo grupal, es lo que acostumbramos nosotras como equipo. No lo dejo en lo individual, lo trabajamos a nivel aula siempre. Salvo que al momento de estar charlando aparezca algo que está pasando en su familia.”*

En las escuelas, la negociación de significados está atravesada por la gravitante construcción de un colectivo *nosotros* frente a *otros* cuyas diferencias se negativizan; esta construcción opone “al estereotipo de niño ‘normal’ idealizado, de buena familia’, etc.”(Sinisi, 2005:204) los otros niños: “niños problema”, “niños violentos”, niños con problemas de conducta”. La lógica de oposición e incompatibilidad entre los términos de esta relación niega que

*“(...) ‘otros somos todos’ porque la diferencia es tal en tanto se constituye como relacional y dialéctica: nos-otros. Es imposible la existencia de un nosotros sin la presencia de ‘otros ‘que interpelen nuestra propia alteridad. El problema estriba en que mientras esos ‘otros’ sigan siendo producidos como una amenaza que atenta contra el orden de las instituciones, como los culpables de las situaciones de crisis, de la violencia, del desempleo, estamos negando y ocultando la responsabilidad del Estado, de las instituciones y de nosotros mismos en estos procesos.”* (Ibíd.: 205).

En el siguiente relato, que habla de multiculturalismo en la escuela, se puede observar una práctica profesional que elude estereotipos e imposiciones de miradas, se corre del imperativo de control, pregunta, estima *otras* posibilidades y tiempos, y afirma la distancia entre pautas discursivas institucionales y lo que suele ocurrir en la experiencia cotidiana:

*“Un caso, una situación mejor dicho. Una niña, doce años, gitana. La niña se casa, no formalmente como nosotros lo pensamos, hacen un acuerdo entre una familia de primos lejanos, con un niño, un adolescente de dieciséis años. Se van a vivir juntos y ella empieza a faltar a la escuela.”*

*Después viene la mamá y nos comenta lo que había pasado. Ese matrimonio, que para ellos era una situación de responsabilidad y de afianzamiento cultural, se rompe porque el niño no estaba preparado, porque lo que ellos traen como herencia cultural, ya no lo pueden mantener en una sociedad diferente. Entonces es el choque cultural con lo que ellos traen de sus ancestros.*

*La niña vuelve a vivir con sus padres, yo me acerco, porque, aparte, le gustaba venir a la escuela. Le digo a la madre: 'tu hija tiene que terminar la escuela primaria, después sabrán qué va a hacer.' Entonces me dice ella: "pero ahora no puede venir, porque ya es una mujer'.*

*Entonces es trabajar con la mamá, sin tratar de imponerlo; le digo: 'Vamos a esperar un tiempo, ¿qué te parece? Vamos a esperar unos días, un mes. Después voy a visitarte a tu campamento, y vos me decís'.*

*Esta cuestión de no asombrarse ni culpabilizar; cuesta y mucho instalar y desmenuzar esta cuestión en una escuela y que el que está también ahí trabaje con la otredad. Porque en los discursos, todo queda muy lindo, pero después ves que está esa distancia, la negación ahí. Es difícil." (Clelia).*

Las construcciones identitarias en las que se entrecruzan diversidades y desigualdades señalan la importancia de prácticas profesionales que operan sorteando el peligro de reduccionismos simplificadores. La interpretación crítica de los discursos previene sobre visiones superficiales de la diversidad cultural, y toma en cuenta las asimetrías en la construcción de relaciones auto y hétero adscriptivas.

Las problemáticas de las que se ocupan los trabajadores sociales son pensadas y valoradas por los sujetos, de maneras particulares y variadas desde el sentido común del que participan como miembros situados de un colectivo.<sup>73</sup>

Como ocurre en el testimonio previo, suelen entrecruzarse en las conversaciones que los Orientadores Sociales sostienen con los niños, niñas e integrantes de sus grupos familiares, visiones diferentes, diversas culturalmente, acerca de infinidad de cuestiones que se abordan en el marco de los EOE, que ponen en evidencia *otros sentidos comunes*, propios de las comunidades culturales de pertenencia. En la situación relatada, se trata de representaciones encontradas sobre la infancia, la adultez, la mujer, la escuela, la familia,

---

<sup>73</sup>Geertz utiliza en referencia al sentido común los atributos de: naturalidad, practicidad, transparencia, asistematicidad y accesibilidad. Sostiene: "su tono no sólo es anti-experto sino casi anti-intelectual." (1994: 114)

el matrimonio; para la madre de la alumna que “ya es una mujer”, la escuela ha dejado de ser un espacio posible para la hija. La comunidad gitana interpreta que la escuela primaria ya no está disponible para la niña convertida en mujer a través del casamiento. En el trabajo de la Orientadora Social para el reingreso de la niña (para la escuela), mujer (para su madre y familia) a la institución educativa, en el diálogo con *los otros*, se ablandaron y permearon los límites de las clasificaciones en juego, posibilitando a esa niña- mujer, volver a la escuela que le gustaba.

La intervención interpretativa intenta desentrañar esas tramas plurales, alternativas, de significados que están en tensión, en este caso, en las escuelas. Posibilita la superación de estereotipos que suelen disponer, a través de mecanismos de simplificación e hiper-generalización, a una desestimación de esas diversas perspectivas que están en juego, e implica, a la vez, el reconocimiento de los otros como sujetos, inmersos en relaciones de producción, de significación y de poder (Foucault, 1995). La consideración de esas relaciones se visualiza en las expresiones de una trabajadora social al hablar de las reiteradas ausencias de alumnos en una escuela rural del partido:

*“Algunos no volvían porque estaban trabajando en las quintas, o los padres estaban trabajando, no podían llevarlos y no querían que los chicos cruzaran la ruta solos, por ejemplo. Hay que cruzar la ruta 2, no podés dejarlos solos por más que haya puentes o esas cosas; no podés dejar a un chico solo. Mi hijo que va a 4º grado no cruza la calle solo en mi casa, me imagino que menos en ruta. Y ahí que fuimos tratando de acompañar a las familias en algunos procesos, viendo qué pasaba con cada situación. En muchas, los problemas eran que los padres se habían separado, entonces la dinámica familiar hacía que nadie pudiera acompañarlos a la escuela, o que estuvieran solos.” (Diana).*

El reconocimiento de los otros como sujetos sociales e históricos, y la visibilización de las condiciones de existencia, en el abordaje desde la singularidad se condice, como ya vimos, con la comprensión del entrecruzamiento en cada sujeto de aspectos universales o genéricos, elementos particulares y singulares (Cazzaniga, 1997).

En la intervención dialogal se apela al intercambio, a una reflexión compartida; a una conversación que tiene al deber ser y al deber hacer, lo obligatorio e instituido, como parte de lo que es debatible.

Al traspasar lo superficial, la mirada del profesional se dirige hacia aspectos

particulares y singulares, se hacen posibles la crítica fundada de la cotidianidad y la producción de *nuevas versiones compartidas de lo que afecta*, construidas en la práctica profesional en cuanto actividad que produce conocimiento.

El elemento interpretativo de la intervención permite sostenerla como inter-versión (Gruner, 1995), una versión que se interpone, contextualizada, correlativa y novedosa. Los puntos de vista que surgen en la intervención reflexiva se resignifican y plasman en nuevas versiones de sentido producidas en la intervención profesional como práctica profesional ética con otros que funda “un nuevo espacio de inteligibilidad”, entrañada como praxis profesional:

“Toda la riqueza de la noción de praxis está contenida en esta idea que la interpretación puede ser una herramienta de crítica, de “puesta en crisis” de las estructuras materiales y simbólicas de una sociedad, en polémica con otras interpretaciones que buscan consolidarse en su inercia.” (Gruner 1995: 2).

Como ejercicio reflexivo antes que prescripción normativa, la práctica profesional trasciende la linealidad unívoca direccionada a transmitir, explícita o implícitamente, determinados valores de un “deber ser” escolar fuertemente instituido.

La interpretación pone en juego “una estrategia de producción de nuevas simbolicidades, de creación de nuevos imaginarios que construyen sentidos determinados para las políticas sociales” (Gruner op. cit.: 2) El desdibujamiento de lo imperativo en la relación con los otros abre la compuerta a nuevas versiones no pre-destinadas de lo que acontece, a la aprehensión de “lo dado” como arbitrario y no inevitable.

Ese tipo de vinculación con los otros, signada por el sujeto, en este caso alumnos y alumnas, se hace notar en el siguiente testimonio:

*“He tenido experiencias muy lindas. Una con un nene con bastante sobre edad, estaba en segundo grado y se pasaba todo el día tirado en el piso. Entré alguna vez a la casa del chico, de hecho ya había intervenido porque desde la salita, desde varios lugares se quejaban diciendo que había que mandarlos a un Hogar porque los padres no los cuidaban. Era cierto que a las siete y media de la mañana, con mucho frío, estaban en patas en la calle, pero salían al rayo del sol a desayunar; salían con su pedazo de pan al rayo del sol porque en la casa no había ni mesa ni ventanas. Ese chico estaba todo el día tirado en el piso porque le costaba mucho quedarse en el banco; el tema era cómo se lo evaluaba porque no había producción.*

*Entonces hicimos una articulación, fue una experiencia piloto que se hizo con el COA de acá de La Plata, el Club de Observación de Aves del Parque Ecológico.*

*El día que trajeron el video se quedaron impresionados de lo que sabía este nene; conocía todos los nombres vulgares de los pájaros; decía: 'Este vive acá, y el otro está al borde del arroyo y el otro lo veo allá'. Después del video nos fuimos al Parque Ecológico y les prestaron los binoculares; con los binoculares él dirigió todo el recorrido. Corría adelante, gritando: 'Eso es tal cosa, allá está'. Fue maravilloso, tomó un lugar de liderazgo y de saber.” (Carmen).*

*“El hermano estaba todo el día con el gorro, no había forma de que le mostrara la cara al directivo, algo que lo tocaba mucho en su orgullo, porque pensaba: '¿Cómo no me mira?, si lo trato bien', pero no había forma.*

*Un día que la señorita estaba dando una clase sobre animales, dice que uno de los animales autóctonos, el bicho canasto, se estaba extinguiendo; para qué, el chico se puso a discutir que el bicho canasto no está extinto. La maestra le dice que lo que está en el libro se podía poner en duda pero que había que demostrarlo. Al otro día el nene llega al aula, abre la mochila y tira dos bichos canastos en el medio del aula.*

*El hermano, para no ser menos, abrió la mochila y tenía un carancho, imagínate el escándalo. La maestra decía '¡Es un animal carnívoro, que puede picotear a alguno!' y... el Consejo, las leyes, las normas de responsabilidad civil.*

*El carancho tenía una sola ala porque el chico se había encargado de rompérsela y después le dio lástima y lo crió. Les dije que le pongan una gomita en el pico para que no pique; y ya que era su mascota le pedimos que dé una clase sobre cómo crió al carancho.*

*Había que hacerle entender al niño que debía entregar el carancho al zoológico; nosotras pensábamos que el nene tiene algo, lo trae, lo muestra, y se lo queríamos sacar...Había un proceso de aprendizaje, de cuidado: lo hirió, le dio pena, se lo llevó, lo amaestró, le da de comer y se lo queremos sacar porque no corresponde...”.*

La entrevistada concluía: *“Los habían habilitado para que traigan su mundo a la escuela; este es el famoso instituyente, no es ni el docente que se aprendió la nueva teoría, que está bien posicionado, no es el equipo; el instituyente son estos procesos. Ellos irrumpieron con su mundo en la escuela.” (Carmen).*

Estas experiencias, pequeñas en su marco espacial y temporal, pintan otras escenas escolares recordando que “una escuela para todos debería reconocer a todos los

niños el derecho a llevar consigo todo lo que saben.” (Tonucci, s/f).

### **- El énfasis en el enfoque de derechos. El derecho a la educación y “el derecho a aprender en la escuela”**

Como se ha expuesto desde el principio, los fundamentos del sistema educativo argentino, plasmados en normas y reglamentaciones nacionales y provinciales, apelan a la perspectiva de derechos como fundamento de la educación pública democrática.

En este marco, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la que dependen los Equipos de Orientación Escolar en la provincia de Buenos Aires ha postulado en Disposiciones, Comunicaciones, etc., durante estos años, criterios y lineamientos que especifican para esa área el enfoque de derechos en la institución escolar. Como corolario, en lo dicho por los entrevistados se hacen afirmaciones como las siguientes:

*“Está clara en los equipos la perspectiva de derechos, una directriz bien clara de no depositar en los chicos cuestiones que no son de ellos, mirarlos de una manera integral, no solamente el rendimiento pedagógico, tener en cuenta todos los tiempos y espacios de ellos, una lectura más completa, respetuosa, de la subjetividad de ellos.” (Carmen).*

*“La modalidad, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, tiene una impronta muy importante. Trabajar sobre la diversidad, y en lo cotidiano trabajar con el docente, intentando que tenga una mirada más amplia, otras estrategias, alojar un alumno, la aceptación, la integración; en general los equipos trabajamos sobre esto y nuestra presencia en este sentido es muy importante.” (Andrea).*

Al referirse al lugar del trabajador social como Orientador Social, los entrevistados marcan la impregnación que el enfoque de derechos da a la práctica profesional en las escuelas, destacando la centralidad contextual del derecho a la educación. Así se escucha sobre el marco normativo y de políticas públicas ventajoso producido en los últimos años:

*“Tenemos la suerte de contar con toda una legislación y todo un trabajo en torno a construir una perspectiva de derecho y todas las medidas que se han tomado, la Asignación Universal por Hijo, por ejemplo, que ayudaron mucho a que podamos tener*



*sujetos bastante receptivos, dentro de todas las variables que les toca sufrir en sus situaciones cotidianas.” (Carmen).*

Sobre la necesaria integralidad y articulación en el abordaje de las situaciones:

*“Ahora que estoy en una escuela, en una institución, para mí lo primero, mi 'primer principio', por decirlo de alguna manera, es que no se vulneren los derechos. Por el lugar, primero el derecho a la educación. Después desde ahí veo cómo trabajo para abordarlo de una manera integral. Me parece importantísimo trabajar con diferentes instituciones; uno solo no puede trabajar.” (Julieta).*

Sobre el lugar de los niños en relación con el ejercicio de sus propios derechos:

*“Lo que trabajo fuertemente siempre, por ejemplo cuando trabajamos educación sexual integral, es el lugar de los derechos de los niños; haciendo hincapié en los valores que ellos señalan como tales, no los que uno pretende informarles. Haciendo mucho hincapié en la reflexión y en el intento que busquen ellos, que se repregunten algunas cuestiones más allá de la temática fea, y que puedan reflexionar ellos mismos en cuanto a las respuestas.” (Andrea).*

Sobre significar y comprender relacionalmente las variadas situaciones que se dan en las escuelas, identificando al niño como sujeto de derechos y de la intervención:

*“En la escuela pasan un montón de cosas, el social puede hacer un entramado de eso desde la perspectiva de derechos. Nosotros no tenemos que perder de vista al niño, porque es el sujeto con el que tenemos que intervenir; desde ahí se abre al docente, a la familia, a la comunidad, nosotros podemos anudar o desanudar eso. Creo que nuestro trabajo es ese. Es complejo pero muy interesante, cada intervención es distinta, se habilita a crear, a no repetir, que es lo que a veces genera desinterés.” (Fabiola).*

El enfoque de derechos, marca una entrevistada, conlleva el elemento de la responsabilidad; al referirse al aporte del Trabajo Social en las escuelas, la profesional enuncia:

*“El aporte nuestro me parece que está muy fuerte en lo que es la preservación y la generación de autoridad para impregnar y para construir la perspectiva de derechos con los chicos, siempre acompañado de la contracara de la responsabilidad, que a mí me*

*parece que socialmente está poco trabajada.” (Carmen).*

Estas apreciaciones conducen a ciertas características del recorrido teórico y social de la categoría de ciudadanía, asociada a la noción de derechos civiles, políticos y sociales y culturales. Desde mediados del siglo XX, en un contexto de posguerra, a través de los clásicos postulados de Marshall se profundizó la vertiente analítica de la ciudadanía *pasiva* o *privada*, en alusión al marcado peso puesto en la tenencia de derechos, más que en las obligaciones de los ciudadanos (Marshall y Bottomore, 2005). No obstante, durante los años 90 se comenzó a cuestionar este énfasis para destacar, entre otros elementos, la importancia del ejercicio activo de las responsabilidades ciudadanas.<sup>74</sup>

Al referirse al lugar del Trabajo Social en la escuela en relación con el enfoque de derechos, los entrevistados suelen concebir el lugar profesional en consonancia con lo planteado por Rozas Pagaza (2000), al mencionar el desafío profesional de construir las mediaciones necesarias para llevar a cabo la articulación entre la vida cotidiana de los sujetos, niños y familias con los que se trabaja, y el mundo de lo público, de los derechos y la ciudadanía, en vistas a la confirmación de los aprendizajes deseables. Este carácter de mediación se resalta en testimonios como el que sigue:

*“El acompañamiento que uno puede tener con el otro en cuanto al empoderamiento y a sus derechos, y creo que muchas veces modifica algunos caminos, a veces no. Creo que ese es el camino del Trabajo Social en las escuelas, esta mirada de ir mediando, abriendo posibilidades. No con la varita mágica ni creerse que uno tiene la palabra certera, pero sí en el acompañar al otro.” (Clelia).*

La función mediadora del Trabajo Social, relacionada con “la posibilidad de recuperar la unidad de lo razonable dejando escuchar sus múltiples voces.” (Matus, 1999:67) se ve necesaria para la efectiva realización del derecho a la educación de *los niños*, en el día a día de la escuela.

Suelen plantearse a los trabajadores sociales situaciones dilemáticas o contradictorias difíciles de resolver en contextos donde las relaciones de fuerza entre lo instituido y lo instituyente provocan que los esfuerzos por momentos sean inconducentes. Esto se observa en el relato que sigue:

---

<sup>74</sup> Otra línea de pensamiento interrogó la idea a partir del carácter de universalidad y homogeneidad que conlleva. (Krotz y Winocur, 2007)

*“Las integraciones cuestan muchísimo; es difícil encontrar autoridades que entiendan lo que es un chico integrado dentro de la institución. Aparece la cosa del resguardo al derecho de los otros. Si hay un chiquito que - vos acordaste con la escuela especial o con el equipo - hay un momento que necesita oxigenarse, salir del aula, que los momentos de evaluación son otros, que se evalúa de un modo más integral su proceso, te enfrentás con que, todo el tiempo te están marcando: dónde está el derecho de los otros; que si él entra y sale del aula los otros van a pedir entrar y salir, que...el derecho es de los otros. Entonces hay momentos que parece que los chicos integrados son tuyos. Más allá de que venga a afirmar una inspectora esto de la co-responsabilidad, después se deciden respuestas que lo que hacen es dejar al chico afuera: o reducción horaria, o que lo retire la familia...” (Andrea).*

Es oportuna la expresión de Matus sobre la relevancia de “(...) interpretaciones complejas que se relacionen desde una función mediadora, no desde un paso directo, con un horizonte de intervención. (...) La función de mediación involucra no un procedimiento de *bisagras* sino la posibilidad de nombrar un escenario posible de reconstrucciones, una tarea. La *función de mediación no es hablar de otros sino mostrar las contradicciones de los discursos.*” (Ídem)<sup>75</sup>

En síntesis, los trabajadores sociales entrevistados, acerca de la práctica profesional en los EOE remarcan la significación del enfoque de derechos, del derecho a la educación de los niños (que concurren y no concurren) en las escuelas.

Si bien el derecho a la educación de niños y niñas no aparece problematizado en los discursos nativos, lo que prevendría la conversión de esta noción en una rúbrica cuya enunciación per se fundamenta prácticas, se observa en los relatos una especificación recurrente en torno al derecho a aprender en la que subyace, a nuestro entender, la inquietud de los entrevistados por las heterogéneas y desiguales condiciones materiales y simbólicas de existencia de los niños y niñas que son los alumnos y alumnas de las escuelas públicas de gestión estatal.

Si la noción de derecho a la educación remite a la relación entre el educador y el educando, la idea del derecho de los niños a aprender en la escuela pone el foco en los sujetos destinatarios de la acción educativa; este zoom posibilita acercar la mirada y

---

<sup>75</sup> Cursivas de la autora.

enfocar en la heterogeneidad de la niñez que asiste a las escuelas. El conocimiento conjugado con la experiencia provoca que se corran las ópticas, y se postule, en una expresión que resume los puntos de vistas relevados: *“La relación específica del Trabajo Social y la escuela tiene que ver con el paradigma de derechos, y con los obstáculos que se les presentan a los chicos para cumplir por el derecho ya no a la educación, a la inclusión, sino a aprender.”* (Carmen)

El interés profesional en la escuela cotidiana radica, podemos afirmar, en que el consenso plasmado en lo normativo institucional no se desdiga en los (no) aprendizajes de los niños.

En la tarea de comprender la relación entre Trabajo Social y escuelas, tratando de no caer en reduccionismos deterministas y/o en abstracciones encubridoras (Rockwell, 2009), asumiendo el carácter relacional, dinámico y contradictorio de los procesos estudiados (Achilli, 2010), analizamos, de manera situada, elementos que componen, desde nuestra perspectiva, proporciones de la profesión con acento instituyente, captables en las dinámicas que entretejen lo que dura y se repite firmemente en la escuela con lo que ésta puede tener de poroso y permeable: el sentido crítico en la práctica disciplinar, la construcción profesional de *otras* versiones, y el énfasis en el derecho de los niños y niñas a aprender en la escuela.

Estos elementos como se ha hecho notar, tienen la medida de lo minoritario, de lo distinto en lo mismo. El sentido crítico que problematiza, que interroga, que duda, usualmente queda desdibujado por embates prescriptivos, se deja ver en interacciones “en los márgenes” de las escuelas, o aparece en situaciones extraordinarias. Las *otras versiones* de lo que acontece con-a los alumnos y alumnas, inter versiones que dan cuenta de otros sentidos acerca de la escuela, la educación, la niñez, la inclusión, la violencia, la autoridad, no rasgan la escuela, aunque ocasionalmente la conmueven. Los aprendizajes que se desean, incontables veces no suceden; el fuerte hincapié puesto en ellos por los profesionales entrevistados es proporcional al no acaecimiento.

No obstante pensamos que, como marcas de la diferencia, lo insignificante se vuelve significativo en las escuelas; que lo insignificante tiene, también, la medida de lo verdadero.

## REFLEXIONES FINALES

### Espesores, rutinas y desafíos

*“Lo que queremos decir no está delante de nosotros, fuera de toda palabra, como una pura significación. (...) Nos instalamos, con nuestro aparato de expresión, en una situación a la que él es sensible, lo confrontamos con ella, y nuestros enunciados no son sino el balance final de estos intercambios. Aun el pensamiento político es de este orden: es siempre elucidación de una percepción histórica donde juegan todos nuestros conocimientos, todas nuestras experiencias y todos nuestros valores a la vez, y de la cual nuestras tesis sólo son la formulación esquemática.”*

Maurice Merleau Ponty, *El lenguaje indirecto y las voces del silencio*.<sup>76</sup>

En la tarea que emprendimos, dirigida a comprender la relación entre Trabajo Social y educación escolar primaria de gestión estatal a través de los puntos de vista de profesionales que cumplen funciones como Orientadores Sociales en Equipos de Orientación Escolar, hemos intentado “(...) pasar a través del espejo: trascender aquel reflejo construido por la proyección de nuestra propia imagen, y buscar más allá de esa proyección aquello que hace al otro ser lo que es (...)”. (Bartolomé, op. cit.: 215).

En los comienzos de la indagación entrevimos *indicios* (Ginzburg, op. cit.) que surgieron como detalles, huellas por donde encaminar el análisis, señales de lo heterogéneo, lo dispar, pequeñeces que se volvieron pistas interpretativas. Las ideas iniciales con las que comenzamos la investigación fueron convirtiéndose en otras a la par que se identificaban claves “para empezar a desenredar toda la trama de lo que está ocurriendo y construir nuevas relaciones que puedan explicar y articular el resto de los

---

<sup>76</sup> Merleau Ponty, M. (2006) *Elogio de la filosofía. El lenguaje indirecto y las voces del silencio*. Bs. As.: Nueva Visión.

elementos observables.” (Rockwell, 2009: 95).

Esos indicios y claves fueron desarrollándose en el transcurso de la labor investigativa, a medida que avanzábamos en la conversación con los profesionales, para ir configurando la descripción analítica elaborada.

A lo largo del texto se han presentado las visiones de los nativos sobre las cuestiones abordadas, haciendo palpables coincidencias y disidencias en las representaciones relevadas.

El recorrido socio-histórico y la contextualización institucional ponen a la vista el entrecruzamiento de elementos que marcan hasta hoy la relación entre el Trabajo Social y la educación escolar en la provincia de Buenos Aires: la medicina higienista, los cambios en la relación formación- trabajo, el peso disciplinar de la psicología, la asistencia ligada al Trabajo Social, la obligatoriedad de la escolaridad, las relaciones de poder construidas en esos contextos. Es posible advertir la presencia de esas marcas en el juego entre lo normativo y las prácticas discursivas, en los sentidos de los profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar en escuelas primarias.

En las visiones de los trabajadores sociales acerca de la escuela primaria, se hizo posible distinguir impresiones relacionadas con los momentos previos a la incorporación al sistema educativo y resignificaciones posteriores relacionadas con las experiencias como integrantes de Equipos de Orientación Escolar. En las representaciones relevadas se inscriben la espesura de las formas locales que asumen lo ideológico y lo político, la gravitación de las imágenes tradicionales de lo escolar y de aquellas que portan elementos disruptivos o disonantes, las dinámicas entre el afuera y el adentro de la institución.

Asumió significación la constitución identitaria de un *nosotros* de los profesionales y de *otros* en las escuelas. En los discursos nativos se dejan ver las maneras contextuales, asimétricas y relacionales en que las dinámicas de la mismidad y la distintividad operan activando o desactivando las clasificaciones en las escuelas. Se consideraron las relaciones interdisciplinarias en los Equipos de Orientación Escolar; las autoridades, autorizaciones y desautorizaciones; las negociaciones, oposiciones, predominancias, acercamientos, entre actores institucionales escolares; las representaciones de los entrevistados relacionadas con imágenes del colectivo profesional y de otros ámbitos de intervención.

En las representaciones se manifiestan, se imponen recurrentemente, claras marcas disciplinares, rasgos de la historia de la profesión, de sus condiciones de existencia en la

sociedad capitalista, de las tensiones que configuran fuertemente el campo profesional, y la estructurante referencia a las manifestaciones de la cuestión social. Así, las voces de los interlocutores hablan de demandas, de control social, de asistencia, de orientación e intervención, de ética, de escucha, de derechos y de vulneraciones, de problemáticas, de esfuerzos y de cansancios, de exclusiones y de inclusiones, de normas y de disfrute, de gratificaciones y de costos.

Los EOE son, para los trabajadores sociales, la referencia más viva, se observa una estructuración de las relaciones fuertemente moldeada por esa ubicación institucional, como profesionales especializados en “lo social”. Son orientadores pero la intervención profesional permea las modalidades y las relaciones con los sujetos de la orientación. Asisten y promueven derechos. Lo normativo institucional y lo prescriptivo profesional no impiden la reflexión ética. Las condiciones socio-ocupacionales como trabajadores del sistema educativo público están en la vista, como las condiciones socioeconómicas de los niños y niñas que concurren a las escuelas y de sus familias.

Hemos enfocado en las demandas al Trabajo Social y las problemáticas asociadas en las instituciones escolares: la asistencia discontinua o ausentismo, la sobre-edad, los “problemas de conducta”, etc.; se observa que existe una construcción local que procede traduciendo en el adentro institucional aquello ineludible de *lo social* que penetra en la escuela, a través de palabras y de significaciones que posibilitan a la escuela histórica seguir siendo pensada y pensándose como escuela. Como expresamos antes, es posible pensar que en el ambiguo, hasta angustiante, límite entre la institución escolar y el afuera se ubican los trabajadores sociales como Orientadores Sociales.

Las dimensiones de tiempo y espacio en la intervención profesional en las escuelas se advierten con un peso considerable en las expresiones de los entrevistados: el tiempo de trabajo en la escuela, el tiempo en otros emplazamientos, los tiempos del adentro y del afuera.

Las formas del espacio social, las líneas, las intersecciones de líneas, los puntos de intersección, asumidos como itinerarios, encrucijadas y centros producen a las escuelas como lugares plenos de significaciones para estos profesionales. Significados, valores, saberes, palabras, están presentes en el *lugar* escuela, en “la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza.”(Augé, op. cit.).

En los discursos relevados están las imágenes de los sujetos en la intervención; las

menciones a los niños y niñas toman formas adjetivadas: “los chicos con problemas”, “chicos que necesitan”, “chicos que no tienen problemas pero también necesitan”; estas cualificaciones son situadamente significativas en lo dicho por los profesionales al referirse a sus intervenciones; las demandas y las problemáticas suelen completar la enunciación definiendo al sujeto de la oración y de la práctica. Las distinciones clasificatorias de *los niños*, *los niños que sí* y *los niños que no*, *los niños con* y *los niños sin*, atraviesan los discursos. En relación están las expectativas, las anticipaciones, los efectos y también las interrogaciones que conllevan esas clasificaciones, así como las formas vinculares con esos niños en el ámbito escolar.

Abordamos aspectos del conocimiento disciplinar en estos espacios ocupacionales, indagando elementos de un conocimiento local como saber que orienta y conforma las prácticas y las relaciones con otros, de los trabajadores sociales que integran los EOE, y que es a la vez, en cierta medida, es configurado por el contexto escolar. Conocimientos de la teoría social, normativas de distintos alcances (leyes, reglamentaciones, comunicados), documentos orientativos, proyectos institucionales, se combinan en un peculiar saber interventivo escolar en el cual se actualizan situacionalmente ciertos tipos de contenidos (provenientes de cuerpos conceptuales organizados, científicos, y/o de la vida cotidiana) en relación con procesos de pensamiento (críticos y/o pragmáticos) disímiles entre sí.

Identificamos y desarrollamos particularidades de condensaciones tensionales: entre lo social y lo pedagógico en la institución escolar; entre el “rol” de Orientador Social y lo docente; entre la asistencia y la promoción de derechos; y en las dinámicas de la inclusión educativa.

Al analizar las relaciones entre lo social, lo pedagógico, la asistencia y promoción de derechos retomamos la historia del Trabajo Social, desarrollos teóricos y debates del campo disciplinar referidos a la relación con lo educativo, la particularidades de lo institucional escolar en la unidad de estudio; todos elementos puestos en juego al interpretar los discursos sociales aprehendidos en la tarea de campo.

Culminamos tratando la relación entre Trabajo Social e instituciones escolares a partir de ciertos componentes de la intervención profesional que pueden proponer novedad en estos espacios fuertemente normativos y rutinizados; así, analizamos de manera situada el pensamiento crítico en la práctica disciplinar; la construcción profesional de otras versiones con otros en la escuela a través de la tarea interpretativa, y



el hincapié en el derecho de los niños y niñas a aprender en las escuelas.

Al conceptualizar la presencia de la profesión en las escuelas a través de las representaciones de los protagonistas se visibilizan límites como *fronteras*, sitios con densidad donde se diluyen hasta incluso borrarse las certezas de los centros, límites que habilitan pasos o bien instauran oclusiones, espacios ambiguos que ponen en vilo lo consolidado. Fronteras disciplinares, fronteras entre lo pedagógico y lo asistencial, institucionales, entre lo público y lo privado, entre la producción y la reproducción, entre el adentro y el afuera, entre lo que corresponde y lo que no corresponde, entre el saber y la ignorancia, entre el control y la libertad, fronteras materiales y simbólicas. En las instituciones escolares, en esas fronteras espesas, plenas de sentido, el Trabajo Social se desenvuelve en relación con *otros*, los sujetos en la intervención.

A lo largo del texto fuimos desarrollando analíticamente las experiencias representadas por los profesionales. Se expusieron elementos que resultan oportunos como propuestas para profundizar lo democrático de las instituciones escolares desde las intervenciones como Orientadores Sociales.

Rockwell expone la peculiaridad que supone el movimiento entre lo viejo y lo nuevo, entre la producción y la reproducción en la escuela, cuando ésta es surcada, como ahora, por políticas que tienden a amplificar desigualdades sociales:

“La garantía misma de una escolaridad básica universal y gratuita requiere la reproducción de estructuras y mecanismos de financiamiento que en la actualidad tienden a reducirse. La privatización y la fragmentación de los servicios educativos son procesos regresivos, frente a los cuales, la oposición democrática puede defender, paradójicamente, la reproducción de instituciones y prácticas (como la gratuidad, el laicismo, el acceso universal, al igual que textos que mantengan viva la memoria histórica y ofrezcan la experiencia del conocimiento científico) propios de la educación pública del pasado.” (2009: 142)

Pensamos que, en estos escenarios paradójales, los trabajadores sociales que se desempeñan en Equipos de Orientación Escolar pueden fortalecer lo democrático en las escuelas a través de insistir en ciertos rumbos que han sido documentados en este trabajo, tales como:

- La participación crítica en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y en

su puesta en juego en la escuela día a día.

- La textualización en los diversos registros escolares como modo de sumar las voces de niños, niñas y familias.
- La profundización de las dinámicas interdisciplinarias, y de las interacciones en las redes interinstitucionales.
- El abrir espacios y tiempos a lo lúdico, lo recreativo, lo artístico, en las intervenciones con los niños, niñas y familias.

Hemos documentado en esta tesis construcciones de sentido que a veces confirman, otras veces interrogan significados consolidados. A la par del deber ser y hacer profesional y de la rutinización en las tareas de los trabajadores sociales en los EOE, otros sentidos y prácticas se dejan escuchar y ver en estos escenarios. El viejo y omnipresente control de ausentismo es a la vez y delicadamente, la mirada y la escucha de los otros. El abordaje de los “problemas de conducta” y la exclusión conviven con niños que sufren y son abrazados. La alfabetización de los que no han aprendido se entreteje con títeres y también con negativas, buscando lugares nuevos. En la urdimbre de *lo dicho* por los trabajadores sociales se descorre por momentos lo hegemónico para develar lo que circula como lo otro, lo distinto en lo escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1988) "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro." *Cuadernos de Antropología Social*, (1), 2, pp. 5-18.

\_\_\_\_\_ (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

Acosta, M., Buongiorno, M., Fernández Rovito, S. (2008) La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias nuevas situaciones. Facultad de Ciencias Sociales, Trabajo Social, UBA.

Área de Comunicación Institucional (2012) «Debemos seguir apostando a las potencialidades de la escuela». Entrevista a Laura Imbert. En: *A lo hecho, dicho*, 6, FTS – UNER.

Argumedo; M. (2001) *El trabajador social como educador. Formación profesional y educación*. Tesis de doctorado. Programa de Estudios Posgraduados em Serviço Social, Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo. Sao Paulo, Brasil. Edición de extractos para la cátedra Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje, FTS-UNLP.

Argumedo, M. y Asprella, G. (2008) "El Trabajador Social en las instituciones educativas. Identidades en el desempeño profesional." En: II Foro Latinoamericano "Escenarios de la vida social, el Trabajo Social y las ciencias sociales en el siglo XXI". Facultad de Trabajo Social, UNLP.

Augé, M. (1992) *Los "No lugares". Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Avellaneda, M. F. (2012) "Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar." *Debate público. Reflexión de Trabajo Social*. Año 2, (3), pp. 203-210.

Bárcena, F. (2002) "El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento." *Educación y educadores*, (5), pp. 39-61.

Bartolomé, M. (2003) "En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural". *Revista de Antropología Social*, (12), pp. 199-222.

- Bauman, Z. (2007) *Pensando Sociológicamente*. Bs.As.: Ediciones Nueva Visión.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonavita, N. (2013) *Trabajo Social y Educación Rural: Escuelas, Recorridos Escolares y Práctica Profesional*. Tesis de Maestría. Maestría en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, UNLP.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México.
- Brusilovsky, S. (1992) *Crítica la educación o formar educadores críticos*. Bs. As.: Libros del Quirquincho.
- Calvo, M. (2016) *La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos*. Tesis de Maestría. Maestría en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, UNLP.
- Carballeda, A. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Caruso, M., Dussel, I. (2001) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cazzaniga, S. (1997) "El abordaje desde la singularidad". *Desde el Fondo*. (22).
- \_\_\_\_\_ (2007) *Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social*. Bs. As: Espacio.
- Cerletti, L. (2006) *Las familias, ¿un problema escolar?: sobre la socialización escolar infantil*. Bs. As.: Noveduc.
- Ciapuscio, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cifuentes Gil, R. M. (2009) "Consolidación disciplinar de Trabajo Social en las ciencias sociales: desafío y horizonte en la formación profesional en Colombia." *Eleuthera*, (3), pp. 40-71.
- Cimolai, S. (2014). "Los legajos escolares en el proceso de construcción de los

problemas del alumnado.” *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (103), pp. 1-20.

Corrosa, N.; López, E., Monticelli, J. (2006) *El Trabajo Social en el área educativa*. Bs. As.: Espacio.

Cruz, V. (2007) “La escuela: un escenario de intervención política” *Desde el fondo* 43. Escuela y construcción política. UNER.

Cruz, V., Fuentes, M.P., López, M. N., Weber Suardiaz, C., Zucherino, L. (2014) “Incumbencias y rol profesional: dos nociones a problematizar en Trabajo Social”. En Fuentes, M. P. y Cruz, V. (comps.) (2014) *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*. La Plata: EDULP. Libros de Cátedra. Pp. 56-73.

Chatterjee, P. (2008) *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*. Bs. As.: Siglo XXI.

Devalle, S. (1989) *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder de Estado*. México: El Colegio de México.

Dezeo, P. (1938) Conferencia inaugural de los cursos de la Escuela para Visitadoras de Higiene Social. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas de La Plata*. Tomo IV, pp. 79-91.

Díaz Arnal, I. (1962) “Los servicios de Psicología y Asistencia Social Escolar en Buenos Aires.” *Revista de Educación*, (147), pp. 34- 38.

Diez, C., García, J., Montesinos, P., Pallma, S., Paoletta, H. (2015) “Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión.” *Boletín de Antropología y Educación*. (6), 9, pp. 33-39.

Duschatzky, S., Birgin, A. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso Manantial.

Duschatzky, S., Sztulwark, D. (2010) “Imágenes sobre lo no escolar.” Disponible en: <https://seminarioderribandomuros.files.wordpress.com/2012/06/imc3a1genes-sobre-lo-no-escolar-ult-version-2010.doc>

Dussel, E. (2001) *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Descleé de Brouwer. Capítulo XIV.

Dussel, I. (2004) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista." *Cadernos de Pesquisa*, (34), 122, pp. 305-335.

Dussel, I. y Southwell, M. (2005) "En busca de otras formas de cuidado." *El Monitor* (4) Dossier: Cuidar enseñando. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Elias, N. (1990) *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.

Etchegoyen, P. y López, M. (2007) "El TS en instituciones educativas. Identidades atribuidas y construidas en el desempeño profesional". Ponencia en II Congreso Nacional de Trabajo Social. "Las prácticas en la formación y en el ejercicio profesional del Trabajo Social" Tandil, UNICEN.

Ezpeleta, J. Rockwell, E. (1983) "Escuela y clases subalternas." *Cuadernos políticos*, (37), pp. 70-80.

Feldman, D. (2010) *Didáctica general*. Bs. As: Min. de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G., Soltis, J. (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Follari, R. (2001) "Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?)" *Utopía y Praxis Latinoamericana*. (6), 14, pp. 40-47.

\_\_\_\_\_ (2007) "La interdisciplina en la docencia." *Polis Revista Latinoamericana*, 16, Hacia la transdisciplinariedad, pp. 1-14.

Foucault, M. (1995) "El sujeto y el poder". En: Terán, O. (comp.) *Michel Foucault (Discurso, poder y subjetividad)*. Bs. As.: El Cielo por Asalto. Disponible en: [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl)

Franzé, A. (2007) "Antropología, educación y escuela. Presentación." *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 7-20.

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

García, R. (1994) "Interdisciplinariedad y sistemas complejos." En: Leff, E. (comp.) *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. (1994) *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1995) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Ginzburg, C. (2008) *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.

Grassi, E. (1994) "La implicancia de la investigación social en la práctica profesional del Trabajo Social". *Revista de Treball Social* (135), pp. 43-54.

Gruner, E. (1995) Foucault: una política de la interpretación. *Topos y tropos* (3) [Versión electrónica]. En: <http://www.toposytropos.com.ar/N3/pdf/gruner.pdf>. Recuperado el 8/2/2010.

Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano*. Bs. As: Paidós.

Himm, A. (2013) "El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la inclusión educativa." Tesis de Maestría, Maestría en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, UNLP.

Iamamoto, M. (1997) *Servicio social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. San Pablo: Cortez.

Imbert, L. "El Trabajo Social en el sistema educativo." *Novedades educativas*, Año 26, (285), pp. 38-39.

Karsz, S. (2007) *Problematizar el trabajo social*. Barcelona: Gedisa.

Krotz, E. y Winocur, R. (2007) "Democracia, participación y cultura ciudadana: discursos normativos homogéneos vs. prácticas y representaciones heterogéneas". *Estudios sociológicos*, (XXV), 1, pp. 187-218.

Lewkowicz, I. (2004) "Escuela y ciudadanía." En: Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Bs. As. Paidós. 19-40.

Lins Ribeiro, G. (1999) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En: Boivín, M., Rosato, A. Guber, R. (1999) *Constructores de otredad*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As: Paidós.
- Lofiego, N. (2011) "Tras el cumplimiento del derecho a la Educación." *Aluvión*, año 3, (4), pp. 9-11
- Lourau, R. (1991) "Implicación y sobreimplicación." Conferencia dictada en el encuentro "El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales." Asociación civil El espacio institucional. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2001) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu
- Malacalza, S. y Cruz, V. (2009) *Escenario social complejo. La construcción interdisciplinaria de la intervención*. La Plata: De la Campana.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (2005) *Ciudadanía y clase social*. Bs. As. : Losada.
- Martinelli, L. (s/d) "Servicio social en la contemporaneidad; la cuestión de la identidad."
- Matus, T. (1999) *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Bs. As: Espacio.
- \_\_\_\_\_ (2006) "Apuntes sobre intervención social". Material del seminario "Propuestas contemporáneas en Trabajo Social". Mendoza, UNCU. Disponible en Biblioteca de la Universidad Alberto Hurtado. Recuperado el 23/10/2012 de <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/856/txtcompleto/txt125117.pdf>
- Montero, M. (2004) *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, I. (1991) "Identidades y rituales." En: *Antropología de los pueblos de España*, Vol. 1, Madrid: Taurus.
- Neufeld, M. R. (2011). "El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos." *Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educação*. Belo Horizonte.
- Núñez, V. (2007) "Pedagogía Social: un lugar frente a la asignación social de los destinos". Ponencia. Universidad de Barcelona.
- Oliva, A. (2007) *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina*. Buenos Aires: Imago.



Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? En: Pineau, Dussel, Caruso (2001) *La máquina de educar*. Bs. As.: Paidós. Pp. 27-52

Piqueras, A. (2002) "La identidad". En: De la Cruz, I. y otros. *Introducción a la antropología para la intervención social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Quintá, M. C., Maass, M. Orta, M., Trigos, L. y Sabulsky, G. (2014) "Estrategias para la formación interdisciplinar en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y en Artes, Arquitectura y Diseño." En: *Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior*. México: RedIC (Innova Cesal), pp. 99-126.

Ricoeur, P. (2006) *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México: FCE.

\_\_\_\_\_ (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E., Ezpeleta, J. (1983) "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso." Ponencia presentada en seminario CLACSO, Sao Paulo, Brasil.

Rosaldo, R. (1991) *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.

Rotondi, G. (2008) "Desafíos a la intervención institucional en escuelas." *Perspectivas. Revista de Trabajo Social*, año 5, (5), pp. 19-26.

Roza, G. (2011) "Equipos de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires. La Educación como acto social", *Aluvión*, año 3, (4), pp. 5-8.

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

Salvador, E. (2010) "Procesos de Intervención profesional en institucionales educativas de nivel maternal, inicial y primario." *Plaza pública*, año 3 (3), pp. 119-148.

Santillán, L. y Cerletti, L. "Familias y escuela: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación." *Boletín de Antropología y Educación*, (2), 3, 7-16.

Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D' Etorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzuchelli, F., Nichele, M. (1997) *El mago sin*

*magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós educador.

Sinisi, L. (2005) "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo, racialización". En: Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (Comps.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA. Pp. 189-234.

\_\_\_\_\_ (2010) "Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?". *Boletín de Antropología y Educación*, (1), pp. 11-14.

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Bs. As.: Ministerio de Educación.

Tonucci, F. (s/f) "Muchas veces la escuela no se relaciona con la vida". Entrevista de Abramowski, A. *El Monitor*, 7. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro7/entrevistaf.htm>

Vargas Valente, V. (1999) "Ciudadanías globales y sociedades civiles. Pistas para el análisis." *Nueva Sociedad*, 163, pp. 125-138.

Worsley, P. (1966) *El tercer mundo*. México: Siglo XXI.

Zelmanovich, P. (2005) "Arte y parte del cuidado en la enseñanza." *El Monitor*, (4). Dossier: Cuidar enseñando. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>

## **Documentos provinciales**

DGCyE (2008) Diseño curricular para la Educación primaria. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentos\\_descarga/primaria1ciclo.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentos_descarga/primaria1ciclo.pdf)

DGCyE (2012) Resolución 736/12. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/normativa/resoluciones/resoluciones/736\\_12\\_criterios\\_pautas\\_dispositivos\\_institucionales.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/normativa/resoluciones/resoluciones/736_12_criterios_pautas_dispositivos_institucionales.pdf)

DPCyPS (2007) Comunicación 04/07. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga>

[/2007/comunicacion4-07.pdf](#)

DPCyPS (2008) Disposición 76/08. Disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/disposicion76-08.pdf>

DPCyPS (2009) Comunicación 4/09. Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social. Disponible en:

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2009/psicologia\\_comunicacion\\_cuatro.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2009/psicologia_comunicacion_cuatro.pdf)

DPCyPS (2014) Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas.

Disponible en:

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/Guia\\_de\\_orientacion\\_WEB.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/Guia_de_orientacion_WEB.pdf)

Ley Provincial de Educación N°13688 Disponible en:

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13688.html>