



Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Escuela de Trabajo Social

Las modalidades de intervención del Trabajo Social en instituciones educativas.
Una aproximación desde las escuelas públicas de gestión privada del Departamento Rosario

Facundo Frontera Figueroa

Tesina de Grado

Licenciatura en Trabajo Social

Directora: Mg. Alicia Vilamajó.

Co- Director: Lic. Eduardo Maino.

Rosario 2017

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas aquellas personas que hicieron posible este trabajo y que a lo largo de mi trayectoria educativa por esta carrera me acompañaron.

A Alicia y Eduardo por su paciencia, escucha, tiempo y predisposición a lo largo de todo el proceso de realización de este trabajo.

A mi familia por estar siempre y apoyar mis proyectos.

A mis compañeras y compañeros que fueron una base fundamental en mis estudios, especialmente a aquellos y aquellas que hoy en día son grandes amigas y amigos: Johanna, Rocío, María, Lautaro, Nicolás.

A mis amigos y amigas que me acompañaron a lo largo de todos estos años, compartiendo distintos momentos de la trayectoria educativa.

A las murgas de las que he formado parte, por invitarme a reflexionar sobre la realidad en la que vivimos.

A la Universidad Nacional de Rosario, y especialmente a la Facultad de Ciencias Políticas y RR. II, por permitirme pensarme y repensarme continuamente, y ser un lugar de crecimiento no solo en lo académico sino también en mi vida personal.

Y a todos y todas los que estuvieron significativamente en la carrera a lo largo de estos años, que por la brevedad de este apartado no he nombrado o especificado.

RESUMEN

FRONTERA FIGUEROA, Facundo Marcelo. Las modalidades de intervención del Trabajo Social en instituciones educativas: Una aproximación desde las escuelas públicas de gestión privada del Departamento Rosario.

Directora: Alicia Vilamajó. Rosario: Escuela de Trabajo Social UNR, 2017. Tesina.

“El presente trabajo de tesina es realizado para completar los estudios de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario. Tiene por finalidad describir y analizar qué función/es cumple el Trabajo Social en las escuelas particulares incorporadas al Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Santa Fe, y ubicadas en la Ciudad de Rosario y Villa Gobernador Gálvez. El recorte de la problemática corresponde a los modos de intervención del Trabajo Social en el campo educativo formal. El propósito por lo tanto es realizar una exploración descriptiva sobre la o las funciones que cumple el Trabajo Social en las instituciones escolares públicas de gestión privada. Para alcanzar esto se propusieron dos objetivos específicos. Uno de ellos apunta a relevar las tareas, experiencias y propuestas desarrolladas por las trabajadoras sociales en las escuelas, tanto a partir de los relatos de las profesionales como de docentes y directoras de estas instituciones. El otro consiste en indagar cómo son ponderadas dichas funciones por los distintos actores institucionales, y de esta forma, aproximar qué posición/es ocupan las profesionales en particular y la profesión en general en estas circunstancias.”

Palabras claves: educación – Trabajo social - políticas socioeducativas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1	
DEFINICIONES SOBRE EDUCACIÓN.....	9
A- Educación Como Categoría Política.....	9
B- Políticas Públicas en el Campo Educativo.....	13
➤ <i>La Institución Escolar Como Política Pública.</i>	13
<i>Función(es) de la Escuela Como Institución.</i>	13
<i>Escuela y Política Educativa</i>	14
➤ <i>La Escuela Pública en la Tensión Universalismo y Particularismo.</i>	17
<i>La Escuela del Modelo de Estado Clásico</i>	18
<i>La Escuela del Modelo de Estado Social</i>	20
<i>La Escuela del Modelo de Estado Neoliberal</i>	23
➤ <i>La Escuela de Nuestros Días.</i>	29
CAPÍTULO 2	
EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR.....	34
A- El Trabajo Social en el Campo Educativo Argentino y Santafesino: Breve Recorrido Histórico.....	34
B- Modalidades de Intervención del Trabajo Social.....	38
CAPÍTULO 3	
RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS RECIENTES DE TRABAJO SOCIAL EN ESCUELAS.....	42
A- Datos Sobre la Conformación de la Muestra(va en singular).....	42
B- Marco de Análisis de las Experiencias.....	46
➤ <i>Sobre la Formación Específica en el Campo Educativo.</i>	47
<i>Primer Momento: Tensión entre Práctica Pre Profesional y Práctica Profesional.</i>	47
<i>Segundo Momento: Inserción en Contextos Institucionales.</i>	49
<i>Tercer Momento: Las Motivaciones y la Dimensión Teórica de las Intervenciones.</i>	52

➤ <i>Sobre el Quehacer Cotidiano del Trabajo Social en la Escuela.</i>	55
<i>Primer Momento: Verticalidad del Sistema Educativo y Condición Salarial del Trabajo Social.</i>	55
<i>Segundo Momento: Roles del Trabajo Social en las Instituciones Escolares.</i>	58
<i>Tercer Momento: La Construcción de las Tareas Profesionales.</i>	61
➤ <i>Sobre la Relación con Otros Actores Institucionales: Equipos Socioeducativos, Docentes y Directivos.</i>	63
<i>Primer Momento: Posición del Trabajo Social Frente al Campo Educativo.</i>	63
<i>Segundo Momento: Posición de las Trabajadoras Sociales en Relación a la Especificidad y a la Interdisciplina.</i>	65
<i>Tercer Momento: Debilidades y Fortalezas del Trabajo Interdisciplinario.</i>	70
 REFLEXIONES FINALES.	 75
 BIBLIOGRAFÍA.	 81

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesina es realizado para completar los estudios de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario. Tiene por finalidad describir y analizar qué función/es cumple el Trabajo Social en las escuelas particulares incorporadas al Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Santa Fe, y ubicadas en la Ciudad de Rosario y Villa Gobernador Gálvez. El recorte de la problemática corresponde por lo tanto a los modos de intervención del Trabajo Social en el campo educativo formal.

En los lugares geográficos señalados, se ubican instituciones educativas de gestión privada en las cuales han trabajado y/o continúan desempeñándose profesionales de Trabajo Social. Estas trayectorias laborales, han conformado un universo poco explorado a nivel regional y han sido apenas visibilizadas dentro del colectivo profesional, en comparación a otros ámbitos de desempeño de la profesión. En este sentido, la exploración que pretende abarcar este trabajo puede contribuir a visibilizar aquellas prácticas que aparecen veladas por distintas circunstancias y factores históricos, políticos, culturales e ideológicos. Las modalidades de intervención pueden estar relacionadas con las formas de transitar estos espacios por las profesionales. Circunscribir el problema de investigación a los modos de intervención profesional del Trabajo Social en escuelas, delimita el recorte sobre el cual se orienta este trabajo, en tanto responden a contextos específicos y con características particulares sobre las cuales se registra una vacante producción bibliográfica.

Por otro lado, a lo largo de la trayectoria educativa de grado, las prácticas pre profesionales aparecen como requisito de la formación académica. La realización de prácticas pre profesionales de esta naturaleza por parte de algunos estudiantes de la carrera de Trabajo Social en instituciones escolares en estos últimos años ha desembocado en inquietudes respecto de las modalidades de intervención de esta profesión en este ámbito de actuación. En este sentido, la limitada producción investigativa mencionada contribuye a fundamentar en principio el interés de este trabajo de indagación.

El propósito por lo tanto es realizar una exploración descriptiva sobre la o las funciones que cumple el Trabajo Social en las instituciones escolares públicas de gestión privada. Sobre este objetivo general se ha asumido un enfoque relacional, para el cual interesa recupe-

rar la perspectiva de los propios actores involucrados, y no sólo las determinaciones del contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, la metodología cualitativa resulta apropiada en tanto como sostiene Sautu (2003) es aquella que apunta sobre la comprensión holística de los procesos, considerando la perspectiva de los actores, y donde se apela a conocer cómo funciona la totalidad. Para ello las fuentes primarias de donde se obtuvieron los datos para llevar a cabo la investigación fueron entrevistas semiestructuradas a siete trabajadoras sociales, dos directoras y dos docentes de escuelas con las características enunciadas anteriormente. Las fuentes secundarias de información correspondieron a bibliografía, documentos, marcos normativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, y textos académicos referidos a educación y Trabajo Social.

Para alcanzar el objetivo general se propusieron dos objetivos específicos. Uno de ellos apunta a relevar las tareas, experiencias y propuestas desarrolladas por las trabajadoras sociales en las escuelas, tanto a partir de los relatos de las profesionales como de docentes y directoras de estas instituciones. Recuperar la palabra de los actores, implica tener en cuenta su posicionamiento histórico, político y socialmente condicionado por las situaciones. El otro consiste en indagar cómo son ponderadas dichas funciones por los distintos actores institucionales, y de esta forma, aproximar qué posición/es ocupan las profesionales en particular y la profesión en general en estas circunstancias.

El esquema propuesto para el desarrollo de los contenidos consta de la introducción, tres capítulos y las reflexiones finales:

En el primer capítulo, el marco teórico permitirá referenciar las categorías principales y sus relaciones, desde el punto de vista con el que se abordarán las indagaciones. Se analizará la educación como categoría política, a fin de brindar un punto de partida que guíe el enfoque adoptado a lo largo de todo el trabajo: un abordaje que tenga en cuenta la mirada institucional y la perspectiva de los actores que forman ese entramado institucional, afianzándose en aportes de la sociología reflexiva. La gestión privada de la educación formal ha operado como circuito alternativo a la gestión estatal, pero ha compartido su carácter público y regulación a partir de la matriz estatal. También se intentará en el primer capítulo señalar las relaciones y diferencias entre ambos circuitos a lo largo de la historia en distintas configuraciones o modelos económicos-políticos de Estado.

En el segundo capítulo se intentará reconstruir brevemente la trayectoria del Trabajo Social en este campo, a la vez que se brindará un enfoque teórico para pensar la intervención profesional multidimensionalmente en sus componentes y elementos constitutivos. En este sentido, la participación de las trabajadoras sociales en instituciones educativas específicas se encuentra estrechamente unida al recorrido histórico de la profesión en la región. La definición del campo educativo como ámbito de actuación profesional interpela a las trabajadoras sociales respecto de su razón de ser en el mismo. Especialmente en la provincia de Santa Fe y más precisamente en la Ciudad de Rosario y en la ciudad de Villa Gobernador Gálvez, el Trabajo Social ha presentado una historia caracterizada por la fragmentación y una precaria representación institucional dentro del sistema educativo. Se confrontarán las aproximaciones correspondientes para aseverar o descartar estos posicionamientos, y su influencia en los relatos de las entrevistadas.

En el tercer capítulo se analizará en profundidad las entrevistas realizadas a trabajadoras sociales, docentes y directoras, en razón de los elementos constitutivos de las prácticas profesionales. Considerando trayectorias educativas y laborales distintas, las experiencias en este campo y en los contextos escolares en particular resultan en principio heterogéneas. Existen representaciones distintas acerca de los roles del trabajo social en este campo: entre lo exigido y lo permitido, actuaciones específicas o trabajos en conjunto con otras profesiones, se erigen distintas ponderaciones y valoraciones de las experiencias por parte de los actores institucionales. Si bien los debates sobre la especificidad profesional y el trabajo interdisciplinario exceden el campo educativo, impregnan la cotidianeidad de las experiencias laborales de las entrevistadas y se tornan componentes esenciales para analizar las intervenciones.

Por otro lado, la particularidad de asumir una mirada intersubjetiva puede favorecer la construcción de una perspectiva más amplia sobre el lugar asumido y otorgado de las profesionales. De esta forma, entendiendo las docentes y directoras como actores fundamentales en este campo de acuerdo a su injerencia histórica, resulta oportuno relevar sus representaciones sobre las intervenciones del Trabajo Social, para evitar caer de alguna forma en aproximaciones endógenas de la profesión.

Finalmente, en las reflexiones finales se aproximarán las conclusiones sobre los ejes trabajados en función de todo el recorrido histórico propuesto, y de las dimensiones de la intervención profesional.

CAPÍTULO 1

DEFINICIONES SOBRE EDUCACIÓN.

A- Educación Como Categoría Política.

En función del objetivo de este trabajo, este apartado intenta aclarar la posición adoptada, es decir, la mirada del campo educativo desde el conflicto de intereses, y la disputa de determinadas formas de entender la educación. Como punto de partida la educación es entendida desde una mirada socio histórica como categoría política. Esto quiere decir que la misma debe ser analizada en el contexto en el que se desarrolla y que le da sentido, considerándola como proceso intrínsecamente humano.

En sentido amplio se entiende por educación la acción de educar enmarcada en la noción de campo educativo, que excede la institución escolar regulada por los distintos estados nacionales, y remite a experiencias y prácticas diversas. La lectura de la educación en clave de campo educativo se afianza con aportes provenientes de la sociología. Bourdieu (2008) define campo como espacio social de lucha. En su definición señala distintos elementos que lo configuran: a) red de relaciones objetivas, b) las posiciones que se ocupan en dicha red, c) agentes o instituciones, y d) estructura de distribución de poder. Por otro lado, el autor vincula la noción de campo a la de habitus, entendiéndolo como un conjunto de creencias, subjetividades que se tejen entre los sujetos, que perpetra además disposiciones que orientan la acción, y que dejan ver percepciones e interpretaciones de los actores.

Es decir, en el espacio social contemporáneo coexisten distintas concepciones y formas de entender aquello que en términos generales aparece como “la educación”, en tanto en la disputa de poder de los distintos/as actores sociales y políticos, con diferentes posiciones en la estructura social y diferentes cuotas de poder de acuerdo al capital (simbólico y material) del que disponen, se definen y redefinen constantemente intencionalidades y decisiones concretas acerca de los distintos aspectos que involucra socialmente educar.

¿Qué elementos conforman el campo educativo? Educar, según la definición empleada por la Real Academia Española significa instruir. Involucra, por lo tanto, al menos dos partes:

una parte que instruya y otra que sea instruida. Además, en otro sentido supone perfeccionar las facultades que se posean (intelectuales, morales, físicas). No obstante, este sentido genérico del término lo reduce a elementos constitutivos, pero no da cuenta de los procesos, espacios y elementos diversos que puede incluir la categoría educación. En otras palabras, ¿Qué educar? ¿Cómo educar? ¿Quiénes educan? ¿Quién es educado? ¿Para qué educar? ¿Por qué educar? Son interrogantes fundamentales al momento de reconocer la politicidad de la concepción de educación empleada en este apartado.

Freire (2003) señala que la situación educativa no es igual a cualquier situación. En ella intervienen en primer lugar un sujeto educador y educandos/as o alumnos/as. Las posiciones adoptadas objetivamente entre estos ocupantes, suceden en un determinado espacio, que siguiendo a Freire corresponde a un determinado “*espacio pedagógico*” (2003: 33). Asimismo, este autor destaca el “*tiempo pedagógico*” (2003: 34) como elemento fundamental en la situación educativa. A continuación Freire (2003) sostiene que:

“Obviamente el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Y como no hay producción del saber que no está directamente ligada o asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo espacio de la escuela.” (2003: 35).

En la dinámica social distintos individuos o grupos producen y reproducen distintas prácticas y simbolizaciones a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje específicos, en relación a determinadas visiones del mundo en el que se hallan. La direccionalidad política subyacente sobre toda práctica social, y particularmente todo proceso de enseñanza aprendizaje, está orientada sobre algún sentido (o sentidos) implícito o explícito relacionado a valores, normas y costumbres legitimadas por la sociedad en la que se despliega. Educar por lo tanto es un acto político. El autor relaciona la producción del saber directamente a las partes involucradas en la situación educativa, en función de determinados ideales, e indirectamente señala que el espacio donde se produce el saber es la escuela. Subyace por lo tanto la relación histórica entre escuela y educación. De esta manera, la escuela impregna cierta direccionalidad sobre la educación, direccionalidad que es fundamentalmente política.

El mismo autor releva también aspectos de la educación en la sociedad brasileña a mediados del siglo XX, entendiéndola como educación bancaria (Freire; 1999). En este senti-

do, los educandos son considerados metafóricamente como recipientes a quienes los educadores llenan con sus conocimientos, valores, ideas y símbolos, y estos componentes son considerados estáticos y atomizados. A continuación el autor confronta este paradigma, y postula la educación liberadora, aquella que problematiza la relación de los hombres con el mundo en el que viven, superando la contradicción educador-educando. El autor indica:

“Con el fin de mantener la contradicción, la concepción ‘bancaria’ niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora –situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.” (Freire, 1999: 86).

De esta forma, el diálogo reubica a los educandos y obliga a retirarlos de la pasividad que implicaba la concepción bancaria. En este movimiento, educadores y educandos superan la contradicción, en tanto ambos tienen palabra, ambos problematizan el mundo y su relación con el mismo. Por otro lado, la percepción de la realidad no resulta en conocimientos estancos, sino que la misma problematización conlleva el abordaje de la realidad de forma crítica, colocando las “certezas” continuamente entre signos de preguntas. Tanto la educación bancaria como la liberadora resultan en categorías analíticas que no suceden de forma lineal en la realidad, pero que permiten cierta lectura sobre los roles, las concepciones y objetivos que han perseguido y persiguen hasta la actualidad los sistemas educativos de los distintos países.

Freire y Quiroga (1985) consideran desde la perspectiva de la Psicología social de Enrique Pichón Riviere, que los procesos de aprendizaje de los sujetos implican la conjunción de distintas trayectorias de aprendizaje (1985: 48). Ubican a los sujetos como productores y productos de los distintos vínculos sociales que constituyen su historia, y que desembocan en un aquí y ahora conformando una determinada forma de aprender el mundo, un modelo propio de cada sujeto para encontrarse con lo real (1985: 48). En este devenir esencialmente dialéctico, ya que no avanza acumulativamente sino a través del cambio constante afianzando o modificando determinados aspectos del modelo señalado, aprender a aprender significa construir “hábitos de aprendizaje” (1985: 48).

Asimismo, los autores sostienen que las matrices están conformadas por sistemas de representaciones que colocan al sujeto como parte de ese mundo que intenta comprender, y que conllevan por lo tanto ciertas pautas sobre el lugar que ocupa, lo permitido y lo prohibido

(1985: 49). Por otro lado, el proceso de aprendizaje se despliega en función de determinadas relaciones productivas, pues según señalan los autores:

“Cada sistema social organiza materialmente la experiencia de los sujetos que la integran. ¿Y esto por qué? Porque todo sistema de relaciones sociales necesita, para garantizar su existencia y desarrollo gestar el tipo de sujeto apto para sostener esas relaciones y realizarlas” (Freire, P. y Quiroga, A., 1985: 51)

Esta concepción se enlaza entonces con la noción de campo señalada anteriormente. En una red de relaciones objetivas donde existen posiciones distintas existe una distribución diferenciada del poder, lo cual supone considerar que la definición y producción de determinadas orientaciones en la situación educativa están mediadas por actores diversos y con distintos intereses que, en el marco del capitalismo como modo de producción económico hegemónico, son fundamentalmente antagónicos.

A corolario, educar por lo tanto convoca múltiples definiciones posibles, y en la lucha por imponerse, ciertas prácticas se han tornado hegemónicas a lo largo del tiempo. De esta forma, la institución escolar se ha naturalizado como la principal responsable de la educación de las sociedades modernas y postmodernas. El debate actual sobre la escuela se dirige sobre distintos ejes: su “declive como institución” (Dubet 2010); a la “extensión de la escolaridad y obligatoriedad” (Dussel; 2015. Tenti Fanfani; 2011); a las “subjetividades que transitan en el espacio escolar” (Duschatzky; 1999); entre otros. En estos debates, están presentes las disputas por sentido político de la educación entre posiciones asociadas a la educación bancaria y otras vinculadas a la educación liberadora, considerando a su vez posiciones distintas o combinadas de dichas categorías. Sea que se tenga en cuenta o no la experiencia subjetiva de los educandos y se problematice o no el papel de los educadores y educandos, la escuela continua siendo demandada como institución socialmente necesaria para el desarrollo humano. Esta demanda encuentra sentidos en determinadas miradas políticas e ideológicas que logran imponerse como hegemónicas.

B- Políticas Públicas en el Campo Educativo.

➤ *La Institución Escolar Como Política Pública.*

Función(es) de la Escuela Como Institución.

El análisis de la educación formal desde una perspectiva histórica apunta a establecer vinculaciones entre esta categoría y el contexto en el cual se despliega. En este sentido, históricamente se ha relevado la relación estrecha entre la escuela y el estado. Entender la escuela como institución, exige comprenderla en clave de la función de instituir, esto es, establecer estructuras, pautas, valores, comportamientos, sobre los sujetos y grupos sociales. Dubet (2010)¹, señala que:

“La institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle” (Dubet, 2010: 16).

Así el autor sostiene que las instituciones se constituyen por la capacidad de inscripción de los individuos en determinados órdenes simbólicos. A continuación, localiza la génesis de la institución escolar en relación a la Iglesia y al modelo escolar por ella propuesta. De esta forma, la invención de la institución escolar por parte de la Iglesia, suponía direccionar a los individuos para que logran transformar los preceptos y valores universales en una fe propia (2010: 16). Sin embargo, paulatinamente este incipiente *“programa institucional”*, entendido como *“dispositivo simbólico”*, fue colonizado por otros actores sociales y políticos tales como los revolucionarios rusos o los republicanos franceses, presentando otros valores y principios, incluso contradictorios a los enarbolados por la Iglesia (2010: 16). Esto conlleva no reducir la noción de instituciones como cristalizaciones de ciertas prácticas, es decir en establecimientos y organizaciones concretas, sino desde una perspectiva compleja como aquellas entidades que promueven y establecen en los sujetos, determinados órdenes simbólicos, vinculando las prácticas de los individuos a determinados valores y representaciones. En la acción de instituir preceden disputas por distintos proyectos de sociedad, algunos de los cuales logran plasmarse y otros no.

¹ Corresponde aclarar que la lectura del autor responde principalmente al contexto francés, por lo cual, aunque el aporte es relevante, el contexto argentino presenta otro recorrido histórico y configura otro escenario en cuanto a la génesis y desarrollo de la escuela.

Duschatzky (1999) distingue dos corrientes que otorgan a la escuela distintas significaciones, situando el punto de partida de su análisis desde la secularización de la institución escolar, es decir, en función de su desvinculación con la Iglesia y sus ideales. Por un lado, desde una suerte de “optimismo pedagógico” se destaca la importancia atribuida a la escuela en la modernidad como principal responsable del progreso de la sociedad. Esta atribución se fundamenta según la autora en el proyecto de la Ilustración que sostenía la visión utópica de progreso indefinido a partir del avance científico y tecnológico. Por otro lado, la autora señala que desde las perspectivas crítico-reproductivistas, es decir, aquellas que analizan el sistema educativo en clave de reproducción de las culturas hegemónicas en determinados momentos históricos, el acto educativo no implica solo la transmisión de determinados valores universales sino que en ese mismo accionar existe una selección arbitraria por parte de ciertos actores que han logrado imponerse y construir hegemonía, estableciendo determinadas percepciones del mundo como legítimas y únicas. No obstante, Duschatzky sostiene que ambos enfoques señalados (los que orientan la educación en una especie de optimismo, y las teorías crítico-reproductivistas) apuntan a la constitución de un sujeto universal, pero no reflejan las significaciones de la institución escolar desde el punto de vista de los propios actores que la conforman (Duschatzky; 1999: 19). De esta forma, en la obra citada intenta dar cuenta de la escuela como experiencia educativa, más que como tecnología de poder, afianzándose en una perspectiva simbólica. La lectura de la escuela en clave de institución, desplaza de cierta forma al sujeto de aprendizaje del foco de análisis, centrándose mayormente en la cuestión de la distribución de poder en la estructura social.

En función del objetivo de este trabajo, se intentan conjugar ambas perspectivas, tanto la lectura de la escuela en su función de instituir como el relevamiento de las significaciones de los propios actores de la trama escolar. Las diferentes configuraciones que ha presentado la política educativa y la política socioeducativa a partir de la tensión entre universalismo y particularismo conllevaron distintas funciones asignadas a las escuelas y distintas percepciones y simbolizaciones de los/as actores sobre las mismas.

Escuela y Política Educativa

Prosiguiendo el análisis puede entenderse que el campo educativo no se halla separado del contexto social, histórico y político que le da forma. En este sentido es de suma relevancia

analizar la vinculación de un actor (en sentido genérico) fundamental en la escena educativa: el Estado. Bourdieu reconoce que el Estado, aunque estrechamente vinculado a intereses privados, progresivamente va construyendo un “*metacapital*” (2008: 154). En este sentido, sostiene que la concentración de distintos capitales (simbólicos, culturales, políticos) ha otorgado un capital específico al Estado, que es, desde el punto de vista de este trabajo, el que permite inmiscuirse en los distintos campos y en los capitales que los atraviesan. Siguiendo a este autor, puede entenderse al Estado como:

“El conjunto de los campos en los que tienen lugar las luchas en las cuales lo que está en juego es –para basarnos en la famosa formulación de Max Weber- el monopolio de la violencia simbólica legítima, es decir el poder de constituir y de imponer como universal y universalmente aplicable dentro de una determinada ‘nación’, mejor dicho dentro de las fronteras de un territorio dado, un conjunto común de normas coercitivas.” (Bourdieu, 2008: 151)

Aunque en función de lo mencionado, el Estado parece cierta entidad abstracta y polimorfa, circunscripta a determinados límites convencionales de sociedades modernas, su materialización resulta en políticas públicas donde se presenta concretamente a la sociedad que representa.

Como se ha señalado anteriormente, la génesis ontológica de la escuela está ligada a la Iglesia. Sin embargo, en las sociedades modernas la secularización de la institución escolar resignifica su función política. Dicho proceso no implicó la desaparición de la Iglesia del campo educativo, sino un desplazamiento de su monopolio político exclusivo.

Desde otro punto de vista, aunque parcialmente relacionado puede entenderse la materialización del accionar estatal en políticas públicas (Nirenberg; 2006). En ellas, el Estado aparece concretamente frente a la sociedad que representa. En este sentido, las políticas públicas se entienden como accionar del Estado:

“Las políticas públicas pueden verse como un conjunto de acciones y omisiones que ponen de manifiesto una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que es de interés para diversos actores de la sociedad civil.” (Nirenberg, 2006: 27)

Dentro de las políticas públicas, aquellas relacionadas a la provisión de bienestar de forma individual y colectiva al conjunto social se denominan políticas sociales. En palabras de la misma autora, las políticas sociales son:

“el subconjunto de acciones públicas y/o privadas relacionadas con la distribución de recursos de todo tipo en una sociedad en particular.” (Nirenberg, 2006: 27)

En un sentido similar, Danani (2009) plantea que la diferenciación de las políticas públicas se vincula intrínsecamente con el objeto hacia el cual están orientadas. En el contexto de las sociedades capitalistas, el trabajo resulta el eje organizador de la vida en sociedad, por lo cual atribuye a la política laboral un papel fundamental en la distribución primaria del ingreso. A su vez, sostiene que la política social está enmarcada en la distribución secundaria del ingreso, lo cual implica que participa indirectamente en la regulación de la categoría central del trabajo capitalista: la mercancía fuerza de trabajo. La política social comprende:

“Aquellas intervenciones sociales del Estado que producen y moldean directamente las condiciones de vida y de reproducción de distintos sectores y grupos sociales.” (Danani, 2009; 32).

Por lo tanto, en el caso de las políticas sociales centra la mirada sobre las intervenciones sociales del estado en la vida cotidiana de los sujetos, es decir, en las condiciones de producción y reproducción de los sujetos en sociedad.

A partir de las lecturas relevadas, desde la perspectiva de este trabajo la política educativa se entiende como política sectorial, en tanto se ha conformado como uno de los principales pilares de la intervención estatal sobre la sociedad en su conjunto, orientada fundamentalmente a brindar “educación” como servicio universal². Dado que la escuela es la institución representativa del Estado en las sociedades modernas, la política educativa configura la misma en sus distintas formas (organización, establecimientos, financiamiento, etc.) tomando como eje articulador la escuela como institución. En tanto el Estado aparece como terceridad garante de las relaciones de producción y reproducción de la sociedad capitalista, la escuela como institución y como política pública no responde a intereses neutros, sino que se encuen-

² Universal en este sentido es empleado para señalar el alcance irrestricto sobre el conjunto poblacional de la nación argentina. Refiere a un sentido genérico, por lo cual no significa que no haya ciertas “restricciones” sino que es un servicio abierto a la comunidad, al menos política y jurídicamente.

tra impregnada de intereses y sentidos económicos, políticos y sociales distintos en función de la distribución asimétrica de poder en dicha estructura social. El modo de producción hegemónico ha otorgado a la educación formal funcionalidades que el aparato estatal ha direccionado política e ideológicamente. Esta relación se ha expresado en la escuela como institución legitimada socialmente sobre la cual ha operado la expectativa de enseñanza y aprendizaje dirigida especialmente hacia el trabajo.

A su vez las políticas socioeducativas se entienden como las políticas sociales intrínsecamente vinculadas a la política educativa y que indirectamente contribuyen a su reproducción. Fontana (2012) sostiene que:

“[...] Las políticas socioeducativas apuntan al fortalecimiento de las trayectorias escolares y la ampliación de las trayectorias educativas, y procuran estrechar y renovar vínculos de las escuelas con las familias, con la comunidad y con otras instituciones u organizaciones sociales civiles o del Estado.” (Fontana, 2012).

De esta forma, el adjetivo socioeducativo refiere a aquellos aspectos sociales de la educación, que solo pueden ser separados analíticamente. La autora destaca algunos elementos para evitar confundir esta separación analítica en la materialización de dichas políticas: lo socioeducativo no sucede por fuera de la escuela, o por lo que se interpreta desde este trabajo, no es posible separar al alumno del niño/niña/adolescente dentro y fuera de la institución, sino que es un “continuum”; lo socioeducativo no responde estrictamente a la asignación de recursos, y estos a su vez no determinan las situaciones escolares, aunque si condicionen su realización; por lo anteriormente mencionado, lo socioeducativo no se reduce a la focalización en la intervención en la pobreza (Fontana; 2012). Estos aspectos de las políticas socioeducativas serán nuevamente abordados en vinculación a la intervención de las trabajadoras sociales.

➤ ***La Escuela Pública en la Tensión Universalismo y Particularismo.***

La vinculación entre escuela y estado ha sido característica de los estados modernos. Entendida en clave de política pública la escuela estatal ha dirimido su desarrollo en la tensión entre universalismo y particularismo. El universalismo se entiende como objetivo de la política pública en relación a garantizar la igualdad entre los sujetos en sentido amplio en el

acceso a determinados bienes y servicios ponderados socialmente. Particularismo, en cambio, refiere a la orientación de la política pública sobre el objetivo de garantizar la libertad de los sujetos sobre su accionar en relación a dichos bienes y servicios. Por otro lado, el sector privado de la educación que no ha desaparecido pese a la secularización de la escuela, ha sido una parte escasamente analizada del campo educativo. Aunque históricamente ambos sectores, público estatal y privado podrían situarse en carriles paralelos, conforman una disputa política significativa, principalmente en los últimos años donde la relación entre ambos se ha visto explícitamente interceptada a nivel legislativo.

Sobre determinada configuración histórica entre Estado y Sociedad Civil se han “edificado” distintas escuelas, y se han otorgado distintas funciones históricas a las mismas. Por lo tanto, se han confrontado y colocado en tensión los objetivos de la política pública, a la vez que ha operado cierta disputa ideológica-política de sentido sobre la educación entre los sectores estatales y privados.

A partir de la lectura de Andrenacci y Repetto (2007) se analizan a continuación los objetivos de la política pública sobre el esquema estatal propuesto por los autores, vinculando especialmente la función de la escuela en el contexto argentino.

La Escuela del Modelo de Estado Clásico

Retomando el esquema histórico propuesto por los autores, en primer lugar, los estados latinoamericanos adoptaron un modelo de estado clásico capitalista. En dicho modelo, Andrenacci y Repetto (2007) sostienen que:

“La política social se ordena alrededor del imperativo de expansión de la economía capitalista, la creación de un mercado de trabajo y de homogeneización sociocultural del Estado-nación.” (Andrenacci, L. y Repetto, F., 2007: 6)

En dicho contexto, puede relevarse que en Argentina, la escuela cumplió un papel clave en el proyecto de conformación nacional. Desde la época colonial, entre disputas políticas fue dirimiéndose el papel de la educación en relación al cambio social. Existía un consenso generalizado en la sociedad civil sobre la necesidad de la modernización afianzándose en la

idea de progreso. Hacia finales de siglo XIX y principios de siglo XX, la escuela tenía asignada una función directamente relacionada con el modo de producción hegemónico. En dicho contexto, la producción económica del país estaba afianzada sobre el modelo agroexportador. Las disposiciones legales tales como la Ley 1420 y la Ley Laínez (Ley 4874), aunque presentaban posiciones distintas, operaban sobre un sentido común: la creación de escuelas primarias y la consolidación de un sistema educativo tendiente a formar ciudadanos. La escuela por lo tanto asume un papel homogeneizador: la formación de un determinado modelo de ciudadano.

“La escuela de principios del siglo XX, sin ánimos de construir una excesiva simplificación, abrió sus puertas a todos los niños de entre 6 y 14 años que vivieran en las inmediaciones de las zonas pobladas, con la promesa de incluirlos en calidad de ‘ciudadanos’ a cambio de que dejaran de lado sus propios repertorios culturales.” (Thisted, 2013: 18)

Considerando que el eje organizador de la vida en sociedad en el capitalismo ha sido el trabajo, la educación como política sectorial respondía a los intereses económicos priorizados socialmente; dicha priorización era producto de la imposición de determinados intereses de ciertos sectores sociales.

No obstante, como contracara de esta función homogeneizadora la escuela no atendía de manera integral las situaciones particulares de todas las poblaciones sobre las cuales operaba.

“Y si bien abrió las puertas y exigió la asistencia a los primeros grados de la escuela primaria, no insistió en que los niños y niñas que se apartaran del ‘deber ser’ permanecieran en las aulas, tampoco entendió dichas dificultades como dificultades que provenían de la distribución de la riqueza. La situación de pobreza fue entendida como una circunstancia particular que debían enfrentar los sujetos y sus familias antes que ser objeto de políticas públicas sistemáticas.” (Thisted, 2013: 22)

En este sentido, las intervenciones aparecían aisladas y recaía sobre las familias y su capacidad económica la responsabilidad social de la educación.

En la Provincia de Santa Fe, hacia finales del siglo XIX el sistema educativo experimentó diversos cambios. Ascolani, A. Moscatelli, M. Pérez, A. enumeran entre ellos: el aumento de la cantidad de escuelas provinciales, la sanción del primer antecedente legislativo de la provincia en materia de educación, y el aumento del presupuesto en función del apoyo del Estado Nacional (1999: 5). Los autores señalan que la disposición legislativa no tuvo un impacto significativo, siendo reemplazada en poco tiempo, y la intervención del Estado provincial apuntó principalmente a la educación primaria, desplazando la educación de las grandes urbes al sector privado y a los municipios. A su vez, señalan los cambios en la relación del sector público - sector privado en el campo educativo en la provincia a principios del siglo XX:

“La enseñanza privada disminuyó a principios del siglo XX, aunque en las principales ciudades los colegios más prestigiosos crecieron en tamaño, orientando su servicio a los alumnos de los sectores sociales altos y medios, urbanos y rurales, gracias a los sistemas de internado. Así la escuela privada dejó de ser un complemento de la acción estatal para constituirse en un circuito diferenciado.” (Ascolani, A. Moscatelli, M. y Pérez, A., 1999:2)

Al analizar esta revisión histórica sobre la educación en la provincia puede interpretarse que la fragmentación por nivel socioeconómico no fue exclusiva del estado nacional, sino que en la relación público-privado también impregna las direccionalidades políticas de los estados subnacionales. Tal como se mencionó anteriormente, en este momento histórico pueden diferenciarse parcialmente caminos paralelos entre la formación educativa privada y estatal.

La Escuela del Modelo de Estado Social

Andrenacci y Repetto (2007) señalan que hacia mediados del siglo XX, el modelo de Estado deviene en Estado social, y en el mismo:

“La política social adquiere los caracteres propios a la constitución del estatus de los asalariados y los mínimos universales de condiciones de vida garantizados por el Estado Social.” (Andrenacci, L. y Repetto, F., 2007: 6)

En Argentina, este modelo de estado social se desplegó inicialmente durante el gobierno peronista, y se sucede en el marco del conflictivo y agitado clima político de la época. Las políticas sociales se interpretaban como “políticas sectoriales universalistas”. Tanto los sindicatos como los partidos políticos se tornan en ese contexto los principales actores institucionales a través de los cuales son encauzadas las demandas de los distintos sectores sociales. En este sentido, el Estado de Bienestar³ se desarrollaba sobre políticas de pleno empleo tendientes a formalizar las relaciones salariales y desplazar, dentro del capitalismo, el modo de producción extractivista (agroexportador) a uno de corte industrialista. De esta forma, las políticas públicas sectoriales se orientan sobre la expansión de los servicios universales, principalmente educación y salud. Esta expansión puntualmente en educación, suponía la adaptación de la formación de mano de obra sobre las nuevas necesidades productivas vinculadas fundamentalmente a la organización fordista del trabajo. A su vez, la política asistencial se transforma en uno de los pilares de la intervención estatal. En este sentido, distintas políticas asistenciales⁴ asumidas por el estado tendían a cumplir un papel auxiliar para la educación, por ejemplo, la creación de comedores escolares o el otorgamiento de becas en función del desempeño académico.

Conforme avanzaba el siglo XX esta orientación de la política pública amplió el acceso de distintos sectores a servicios que otrora se encontraban excluidos: no solo sobre el nivel primario del sistema educativo formal sino también sobre el nivel secundario. Ascolani, A. Moscatelli, M. Perez, A. sostienen que al comienzo del gobierno peronista se intentó brindar respuestas a viejas demandas:

“El acceso a la educación era parte de esas expectativas, y el peronismo se encargó de materializarla, dentro de su política de redistribución de la riqueza social. Tomó medidas para eliminar el trabajo infantil e implementó, desde 1950, el ciclo primario completo en todo el territorio provincial. De acuerdo a la Ley 3892, capacitó a los maestros rurales espe-

³ Andrenacci y Repetto (2007) utilizan Estado Social y Estado de Bienestar como sinónimos (2007: 6)

⁴ Los autores señalados en este apartado brindan usos distintos a la categoría de política asistencial. Andrenacci y Repetto (2007) refieren a la política asistencial estatal “conjunto de mecanismos de transferencia de bienes y servicios a los ‘pobres’ en sentido contemporáneo: aquellos individuos y grupos que presentan dificultades y riesgos específicos para resolver su reproducción a través del mercado de trabajo, o acceder a las condiciones de vida básicas garantizadas por el complejo de políticas universales.” (2007: 3). A su vez, distinguen características propias de dicha categoría en los distintos modelos históricos de Estado. Sin embargo, Thisted (2013) utiliza la categoría de política asistencial en relación directa con el surgimiento de la escuela como institución estatal: “la escuela primaria surge fuertemente asociada a un amplio espectro de políticas sociales, que en los noventa se nombraron como ‘asistenciales’.” (2012: 8). A corolario, aunque imprimen direccionalidades distintas a los fines de este trabajo, la primera acepción citada brinda una perspectiva más amplia, permitiendo señalar que la política asistencial no se reduce a la concepción neoliberal de la misma, sino que ha adquirido distintas significaciones de acuerdo a la coyuntura histórica.

cializándolos en enseñanza agrícola, y extendió el ciclo primario completo (hasta sexto grado) para las escuelas rurales. Se abrieron escuelas especiales (de discapacitados, presos, isleños, etc.) y se dio impulso a la educación nocturna para adultos.” (Ascolani, A. Moscatelli, M. y Pérez, A., 1999: 9)

Sin embargo, tuvo como contracara la consolidación de un sistema educativo estratificado y fragmentado. La estratificación por nivel socioeconómico implicaba la diferenciación de las instituciones escolares en relación a las poblaciones que asistían, esto significaba que el sostenimiento de las escuelas dependía mayormente de la capacidad contributiva económica de las familias. A su vez, se configuraba un escenario fragmentario en términos de oferta educativa: coexistían instituciones escolares provinciales y nacionales públicas, y aparece también el sector privado (Dussel, 2015: 288). En este último ámbito, la Iglesia como actor principal dentro del mismo, estableció relaciones intrínsecas al Estado provincial santafesino:

“La vinculación entre clero y el gobierno peronista quedó a la vista cuando se implantó la educación religiosa, creándose la Inspección General de Enseñanza Religiosa, dependiente del Ministerio de Educación Provincial.” (Ascolani, A. Moscatelli, M. y Pérez, A., 1999: 9)

Por otro lado, las autoras Acosta, Buongiorno y Fernández Rovito (2008) identifican en el período denominado desarrollista entre los años 1955 y 1976, (un contexto altamente movilizado política, económica y socialmente) que el desarrollo económico y social era promovido por distintos sectores sociales desde una visión tecnocrática de la educación, orientada sobre el fin de formar ciudadanos iguales, despolitizados y funcionales al sistema productivo de corte industrialista. En el campo educativo santafesino, luego de la “desperonización” de la educación durante la Revolución Libertadora, el gobierno de Frondizi (presidente) y de Begnis (gobernador) puso fin a la persecución ideológica del peronismo. Sin embargo, Ascolani, A. Moscatelli, M. Pérez, A. señalan que no se registró un esfuerzo provincial por adecuar la educación al desarrollo, sino más bien que tendió a mediar entre los gobiernos precedentes:

“La acción oficial se centró en planificar la reorganización de la enseñanza técnica, orientándola hacia un modelo intermedio entre el peronista y el de la Revolución Libertadora.” (Ascolani, A. Moscatelli, M. Pérez, A., 1999: 10)

Destacan además, distintas políticas socioeducativas que evidenciaron tendencias positivas en el ámbito de educación estatal público:

“En cuanto al asistencialismo escolar, casi se duplicó el número de comedores escolares y se estableció el boleto escolar de transporte urbano.” (Ascolani, A. Moscatelli, M. Perez, A., 1999: 10)

Por otro lado, entre los 60 y 70, en el subsistema educativo santafesino de gestión privada, se sancionan las primeras normativas que legitiman su funcionamiento, aunque de forma intermitente entre gobiernos constitucionales e inconstitucionales (Puebla, 2009: 5). Se evidencia la participación de la Iglesia y de los sectores de las Fuerzas Armadas vinculados a su perspectiva ideológica, y el interés sobre la legitimación de su orientación en este circuito.

Serra y Fattore (S/F) hallan como punto de articulación del sistema educativo de principios de siglo como el de mediados de siglo, la tendencia al objetivo homogeneizador de la institución escolar. Sostienen que:

“Los cambios que sufrió este sistema educativo no modificaron posteriormente su estructura inicial, al menos hasta la década iniciada en 1990.” (Serra y Fattore, S/F: 8)

Hacia mediados de la década del 70, el contexto económico, político e histórico conlleva la transformación paulatina del Modelo de Estado Social a un Modelo de Estado Neoliberal.

La Escuela del Modelo de Estado Neoliberal

Andrenacci y Repetto (2007) señalan que en el último cuarto del siglo XX, el modelo de Estado social se transforma en Estado Neoclásico. Los autores sostienen que:

“La política social gestiona la flexibilización y precarización del empleo formal, la transformación de los seguros sociales y las instituciones universales en cuasimercados por ingresos, y la expansión de los dispositivos de detección de, intervención sobre, y neutralización de los conflictos provenientes de los grupos de riesgo.” (Andrenacci, L. y Repetto, F., 2007: 6)

La política laboral resulta regulada por el mercado, al impulsar medidas que flexibilizan y precarizan los puestos laborales. Por otro lado, la política social se re-significa en función de tres elementos centrales: desestatización, descentralización y focalización. El primero implica el corrimiento del estado a partir de la transferencia de responsabilidades al sector privado. El segundo significa la reorganización política, administrativa y fiscal de las competencias de las distintas jurisdicciones estatales, otorgando a las provincias y municipios mayores responsabilidades y compromisos en los distintos aspectos señalados. Por último, la focalización alude a la reorientación a sectores específicos y delimitados de la sociedad, fundamentalmente asociados a la pobreza.

En Argentina a mediados de esta década la dictadura cívico militar sienta las bases para el desmantelamiento del Estado de Bienestar. El denominado “Proceso de Reorganización Nacional” implicó el avasallamiento de los derechos humanos de grandes sectores de la sociedad argentina, a partir del terrorismo de estado. Aunque anteriormente otros periodos dictatoriales representaron delitos similares, la magnitud de estos representó un aumento significativo en tanto uno de los objetivos centrales de los responsables cívicos-militares era “eliminar la subversión”, es decir, cualquier posición política, teórica y cultural adversa a la suya.

“Considerando que la subversión utilizaba formas sutiles para captar adeptos en las instituciones educativas y culturales que muchas veces no eran posibles de detectar, durante la gestión del Ministro de Educación de la Nación Juan J. Catalán se elaboró un folleto titulado ‘Subversión en el ámbito. Conozcamos a nuestro enemigo, distribuido en los establecimientos educativos de todo el país. En él se analizaban las estrategias que, desde su punto de vista, utilizaba la subversión para infiltrarse en las instituciones.’” (Ascolani, A. Moscatelli, M. y Pérez, A., 1999: 12)

Al mismo tiempo, la vinculación entre el gobierno defacto y la Iglesia se ve reforzada en este objetivo, en tanto, como sostienen los autores citados anteriormente:

“Al considerar que la crisis social, política y económica de la etapa precedente era consecuencia de un quiebre de valores, se puso énfasis en restablecerlos. La estrategia utilizada fue exacerbar los rituales patrióticos, jerarquizando las conmemoraciones históricas, fijando normas precisas sobre la manera de realizar estos actos.” (Ascolani, A. Moscatelli, M. y Pérez, A., 1999: 12)

Con el avance de las políticas neoliberales, comenzó el desplazamiento del rol activo del estado en la economía, considerando también la modificación de la relación entre dicho estado y la sociedad civil.

En la década del 80, con el advenimiento de la democracia, el reconocimiento de la participación ciudadana en los procesos políticos, la reivindicación de las garantías constitucionales y de la representación de los partidos políticos y los movimientos sociales configuraron un escenario distinto, aunque el impulso del enfoque neoliberal en la política económica no se revirtió. En la década del 90, el neoliberalismo se tornó hegemónico y fue entendido como:

“[La] Afirmación genérica de la libertad y de primacía del mercado sobre el Estado de lo individual sobre lo colectivo. Y por derivación, del Estado mínimo, entendido como aquel que no interviene en el libre juego de los agentes económicos” (Draibe; 1994: 182).

Las nuevas formas de gestión de la política pública orientadas en el libre mercado sopesan la reducción de la responsabilidad estatal con la creciente participación de actores de la sociedad civil en la definición, ejecución y evaluación de la misma. Asimismo se destaca la participación y direccionalidad política creciente de los organismos de crédito internacionales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, ante los cuales las agencias de gobierno solicitaban financiamiento.

En relación a la política educativa la nueva direccionalidad política se vio reflejada en una serie de disposiciones legales que contribuyeron a modificar a la gestión, organización y objetivo de la escuela como institución.

Por un lado, el Estado asume explícitamente en este modelo un rol subsidiario de la educación. Esto se registra a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993.

“La ley 24.195 otorga al Estado un papel subsidiario, o sea que la función del Estado consiste en favorecer el desarrollo del sector privado a través de medidas pedagógicas, organizativas y financieras y se materializa en las principales disposiciones referidas al sector privado.” (Paviglianiti, 1996: 45)

Esta disposición refleja la orientación de la política pública en el enfoque neoliberal, en tanto el estado que otrora encontraba en la escuela uno de los pilares de su intervención en la sociedad, se aboca a fomentar la participación del sector privado, y a depositar en el mercado la direccionalidad política de la educación. Colocar la educación privada en pie de igualdad con la educación pública estatal representó un cambio de perspectiva sobre el sentido social de la educación y no garantizó necesariamente un acceso igualitario a la oferta educativa. Al contrario, introdujo mayor fragmentación y acrecentamiento de la brecha entre quienes podían acceder a cada tipo de oferta educativa.

En el campo educativo santafesino, la educación pública de gestión privada que ya era reconocida precariamente por las disposiciones legislativas señaladas en el periodo precedente, toma especial impulso y se ve renovada, en tanto el sector amplía su composición:

“En primer lugar, una de las tendencias más firmes es el avance de la educación privada, que se manifiesta tanto por el incremento del número de escuelas como de la matrícula. Una novedad es el surgimiento de un nuevo tipo de escuelas privadas, que no responden a motivos confesionales, sino a objetivos empresariales. Las mismas han establecido expectativas (no siempre cumplidas) profesionalistas y tecnocratizantes que en la actualidad están trasladándose al conjunto de la educación pública.” (Ascolani, A. Moscatelli, M. y Pérez, A., 1999: 13)⁵

Asimismo, se sancionan otras leyes de impacto significativo en el sistema educativo formal nacional. La Ley de Transferencia de Servicios Educativos y la Ley de Educación Superior, en conjunto con la Ley Federal de Educación representan un trinomio clave en la reconfiguración del sistema:

“Introdujeron modificaciones en la gestión de las escuelas, cambiaron la estructura del nivel medio, extendieron la obligatoriedad escolar de siete a nueve años, impulsaron proyectos institucionales por escuela, discutieron los contenidos básicos comunes a enseñar, abandonaron el sesgo homogeneizador del sistema, hicieron participar otras voces en la construcción de sentido y definiciones curriculares de las instituciones educativas (jurisdic-

⁵ Los autores realizan esta producción bibliográfica en los noventa, por lo cual el término “actualidad” remite al período analizado en este apartado.

ciones provinciales, organizaciones de la sociedad civil, padres, actores del sector económico-productivo, etc.)” (Serra y Fattore, S/F: 9)

Se asiste a la reconfiguración no solo de la política educativa (y consiguientemente de las políticas socioeducativas), sino principalmente del modo de producción económica el cual tiende a desplazarse a la industria de servicios. En este contexto, la política laboral se encuentra dirigida en función de los intereses del mercado, precisando según los principales defensores del modelo flexibilizar el trabajo (acusando la “rigidez” de los puestos laborales y de los salarios). Esto influye en el espectro de instituciones sociales, entre las cuales la escuela tiende a modificar su función básica: el objetivo de homogenización fue reemplazado por el de diversificación. De esta forma, interesa formar individuos creativos, polivalentes, que se adapten rápidamente a los cambios y requisitos del mercado. La articulación entre trabajo/escuela es desactivada totalmente en tanto, la escuela deviene en cuasi mercado, sobre el cual opera la lógica de la oferta y la demanda. Serra y Fattore (S/F) señalan:

“Cabe destacar el desarrollo de las escuela técnicas que se produjo con el peronismo en la década del 50, que supo resolver la articulación escuela/trabajo sin sacrificar la formación general de la escuela secundaria, pero que no fue mantenido por los siguientes gobiernos para ser prácticamente desmantelado en los noventa. Es más, en el marco de las políticas neoliberales, las reformas implementadas retomaron el problema pero se plantearon un precario concepto de trabajo, al que equipararon al de empleo.” (Serra y Fattore, S/F: 9).

De esta forma, el trabajo como empleo flexibilizado y polivalente, pierde o al menos transforma su lugar como eje organizador de la vida en sociedad, no solo en lo estrictamente económico (la reproducción física de los individuos y familias) sino también en su aspecto social y vincular, es decir, como soporte colectivo del trabajador en la sociedad en la que se desarrolla.

Cecchini y Martínez (2004) indican que en los años noventa se registra una transformación del escenario económico-político-social de las sociedades latinoamericanas, en tanto el trabajador del sector formal relacionado a la “fábrica” se ve desplazado cobrando un mayor protagonismo los trabajadores del sector público y los docentes. Además surgen distintos movimientos sociales, vinculados muchos de ellos a la desocupación creciente de la época, y

configuran para el Estado uno de los principales vectores de influencia en la agenda de gobierno.

En sintonía con la política laboral, las políticas socioeducativas del modelo de Estado Neoliberal, adquieren la focalización como característica constitutiva. En relación a esto, Thisted (2013) señala que:

“Entre los rasgos propios de las políticas sociales construidas en el marco de las políticas neoliberales de los noventa estuvo el énfasis en la focalización –en la definición de poblaciones objetivo para tales políticas- que fue muy discutido tanto por los déficits que se evidenciaron en la capacidad de atender las desigualdades, como en los efectos de desarticulación de un horizonte común, contribuyendo a naturalizar que no todos precisan lo mismo” (Thisted, 2013: 41).

No obstante, pese a la caracterización señalada, y paradójicamente la escuela aparece para el aparato estatal como espacio privilegiado y estratégico para su materialización asistencial. Es decir, que la intervención del Estado es orientada sobre la asistencia pública pero sobre aquellos sectores definidos como merecedores de asistencia.

Desde otra lectura, Jodar (2007) con un enfoque centrado en las tecnologías de poder, analiza los cambios de los centros escolares partiendo de una distinción entre sociedades disciplinarias y sociedades de control. Se asiste en las sociedades contemporáneas a un período de convergencia y disputa de distintas racionalidades. El autor sugiere el análisis paralelo de los cambios de los centros escolares y del modo de producción capitalista, en ambas sociedades. En este sentido, sostiene la correspondencia entre, por un lado, la escuela transmutada de “institución de encierro” a un mero “servicio”, y por otro lado, el capitalismo fordista y taylorista, estructurado y homogéneo, devenido postfordista y postdisciplinario, flexibilizado, competitivo y diversificado. De esta forma, la escuela asume distintas funciones en los modelos de sociedades propuestos.

A corolario, los efectos del modelo de estado neoliberal y su correlato escolar, aunque han sido confrontados por otros posicionamientos en la primera parte del siglo XXI, pueden registrarse en la actualidad.

➤ *La Escuela de Nuestros Días.*

En el año 2001, sucede en Argentina una crisis económica, política y social que conlleva la problematización de las políticas neoliberales que se implementaban en aquel momento. Las protestas de amplios sectores sociales en todo el país ponen de manifiesto la insuficiencia de las políticas neoliberales para asegurar el bienestar de dichos sectores. Entre algunas de sus consecuencias más notorias pueden remarcarse el empobrecimiento sostenido de grandes sectores poblacionales que ya se encontraban en una situación desventajosa o que a consecuencia de las políticas implementadas encontraron afectadas sus condiciones de vida.

Thisted (2013) releva que en relación a las políticas socioeducativas, aunque la incorporación de tareas asistenciales que exceden la función pedagógica de la escuela procede de hace mucho tiempo, en este contexto representan un crecimiento significativo:

“En el marco de la profundización y agravamiento de las situaciones de exclusión social, la escuela aparece como espacio privilegiado para vehicular políticas asistenciales más o menos sistemáticas y masivas. En abril de 2002, en casi 7.000 comedores escolares de la Provincia de Buenos Aires, comían 1.800.000 chicos” (Thisted, 2013: 30)

El agotamiento del modelo neoliberal da paso a nuevas estrategias políticas. Hacia el año 2003, a partir del gobierno de Néstor Kirchner, la reactivación económica y la resignificación del aparato estatal la escena política se ve nuevamente modificada. Esto implica básicamente la refuncionalización del Estado con direccionalidad política sobre la economía nacional. Kessler (2010) señala entre algunas políticas laborales de este modelo estatal, la creación de puestos de trabajo, la sanción de leyes que protegen a trabajadores (de empleo doméstico y de los peones rurales), el crecimiento de las negociaciones colectivas y la valorización del Salario Mínimo, Vital y Móvil, entre otras (2010: 70-74).

Asimismo, en este contexto, en la política educativa pueden destacarse la proliferación de leyes que buscaban reparar los efectos de las políticas neoliberales y ampliar y mejorar la cobertura, acceso y permanencia de los distintos sectores poblacionales. No obstante, esto no representa la desaparición del sector privado, pero sí una revitalización de la educación pública estatal en distintos aspectos.

Entre las leyes de impacto significativo a nivel nacional pueden destacarse la Ley de Financiamiento Educativo del año 2005, y la Ley de Educación Nacional del año 2006.

Esta última pese a los debates sobre su contenido, alcance e impacto, representa un contrapeso importante respecto de la Ley Federal de Educación, ya que introduce un rol más activo del Estado en el ámbito educativo. Esto se registra en dos de sus primeros artículos:

“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado.” (Ley 26.206 Nacional de Educación, Artículo 2°).

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en 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.” (Ley 26.206 Nacional de Educación, Artículo 3°).

En ambos artículos se ven reflejadas dos cuestiones claves: el Estado asume un rol de garantía de la educación como derecho, a su vez que le imprime direccionalidad en tanto debe orientarse en la formación de ciudadanos respetuosos de los derechos humanos. Se destaca además que la Ley amplía la obligatoriedad del nivel inicial hasta finalizar la Educación Secundaria.

Kessler (2010) recupera distintos posicionamientos sobre la interpretación de los alcances de esta ley. Entre ellos interesa el siguiente:

“Del acceso a la educación se pasa a la del conocimiento, haciendo hincapié en la evaluación de logros con acento en la igualdad, y redefiniendo la idea de equidad, identificada en la década anterior con programas compensatorios para los más pobres y entendida ahora como medios distintos para arribar a resultados comunes con poblaciones cultural, social y subjetivamente diversas” (Kessler, 2010: 137).

Es decir, que la orientación de la política educativa nacional intenta recuperar un parámetro centralizado en la direccionalidad política de la educación, pero en un contexto descentralizado y fragmentado encuentra límites en su implementación. En relación a las políticas socioeducativas, a partir del 2003 el Estado nacional retoma cierto sesgo universalista en

la orientación de la política pública. Esto se ve reflejado en distintos programas no dirigidos exclusivamente al ámbito educativo pero que tienen un impacto en las condiciones de vida de amplios sectores poblacionales.

“A partir del 2003 se reinstala, al menos discursivamente, un horizonte de igualdad y de alcance universal y se redefinen los sentidos construidos para los programas, entre los que sin duda destaca la revisión del Plan Social y su reemplazo por el Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Como es público, si bien se instala en el horizonte de igualdad, son las escuelas emplazadas en las zonas más pobres las que reciben bienes y servicios” (Thisted, 2013: 41).

De esta forma, se crea en el año 2008 la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, cuyos fines y objetivos consisten en promover nuevos debates sobre las políticas del sector, tratando de superar la dicotomía políticas universales/focalizadas (Fontana; 2012), llevando a cabo planes, programas y proyectos orientados sobre los principios de calidad e igualdad educativa (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas; 2012).

En la Provincia de Santa Fe, la política educativa en los últimos años ha estado orientada sobre la base de tres ejes: la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa. El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016) plantea la interrelación de estos ejes, y señala que:

“La inclusión socioeducativa hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, aprendizaje, promoción y egreso de calidad para todos/ as los/las niños, niñas, jóvenes y adultos/as que transitan el sistema educativo santafesino.” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2016: 7)

En función de esto, se registran distintos programas que parten del reconocimiento de la dimensión social de la educación, colocando el acento no solo en la función pedagógica de la institución escolar en sí, sino en las condiciones que conforman las trayectorias educativas como procesos integrales: ingreso, permanencia, aprendizaje, promoción y finalización de los estudios.

Entre algunos de los programas de la provincia de Santa Fe que se desarrollan en este sentido se encuentran el programa “Escuela Abierta” y el programa “de ESI se habla”. El primero resulta en el programa de formación continua docente, que es la adaptación a nivel provincial del programa Nacional “Nuestra Escuela”. El segundo apunta a aplicar los lineamientos de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral.

Por otro lado, enmarcados especialmente en la política socioeducativa santafesina se destacan el Plan Vuelvo a estudiar y los Equipos Socioeducativos. Ambos se caracterizan por orientarse sobre la inclusión educativa, a partir de distintas estrategias.

El Plan Vuelvo a Estudiar se dirige a garantizar la escolaridad secundaria de jóvenes y adultos, a partir de la articulación con distintas instituciones y delegaciones ministeriales de distintos ámbitos.

Los Equipos Socioeducativos constituyen una política socioeducativa de la Provincia de Santa Fe desde el año 2008 (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, S/F). Sin embargo, la resolución que regula su ejercicio fue aprobada en diciembre del año 2015. Estos equipos, considerados interdisciplinarios a partir de su reglamentación, dependen orgánicamente de la Dirección Provincial de Programas Socioeducativos de Santa Fe. Al momento de realizar este trabajo de indagación, la Directora Provincial es Licenciada en Trabajo Social.

En la fundamentación de la reglamentación señalada se relaciona la intervención de estos equipos al eje analizado anteriormente: la inclusión socioeducativa (Decreto N° 4380-2015). Por otro lado, en su reglamento orgánico señala dos dimensiones sobre las cuales operan: una dimensión institucional y una dimensión socio familiar. Por último, su reglamentación también prevé la conformación por profesionales con perfil psicológico, psicopedagógico y social.

Pese a las características señaladas de estas políticas socioeducativas que abogan por configurar un sistema educativo integrado, ha prevalecido la fragmentación del sistema educativo en los distintos niveles jurisdiccionales. La creciente participación del sector privado desde mediados de siglo XX, es una variable de suma importancia en el campo educativo, que configura también circuitos diferenciados de educación respecto de la educación de gestión estatal. La secularización de la escuela no significó la desaparición de la Iglesia de la escena

educativa. Sin embargo, con el avance del neoliberalismo otros actores surgieron en el ámbito privado tendiendo a introducir mayor complejidad en este sector. De esta forma, la participación de organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles y otras entidades religiosas no católicas, cobraron importancia dentro del sector.

En este sentido, Tedesco (2016) problematiza el vínculo entre lo público y lo privado:

“El debate sobre la distribución de responsabilidades entre ambos sectores tiene una larga historia. Tradicionalmente lo público fue identificado con lo estatal, lo privado con la Iglesia y el debate giró en torno a los contenidos socializadores de la escuela, donde la cuestión de la enseñanza laica o religiosa ocupó un lugar prioritario. En la actualidad, sin embargo, la agenda de discusión sobre las responsabilidades del sector público y del sector privado se han complejizado significativamente, tanto por los contenidos como por los actores que participan del debate” (2016: 65)

Como se abordará en el siguiente capítulo, el contexto santafesino guarda ciertas diferencias con el contexto nacional. Sin embargo, puede aproximarse que la fragmentación histórica del sistema educativo argentino, revisada a lo largo de este capítulo, ha presentado cierta correspondencia con la intervención fragmentada del trabajo social en la provincia de Santa Fe.

En nuestra región, específicamente en la Ciudad de Rosario se han registrado experiencias de trabajadoras sociales en instituciones del circuito privado de la educación (gestión privada) que se han ubicado territorialmente próximas a sectores marginales. Aunque las escuelas pertenecen a la gestión privada no han presentado un funcionamiento reglado estrictamente por los principios del mercado (la búsqueda de ganancia monetaria). En tanto instituciones públicas, se han imbricado en reglamentaciones y disposiciones que responden directamente a las políticas educativas. Esta configuración de situaciones particulares, posiciona al trabajo social en un lugar paradójico: con un rol asociado históricamente al estado y en el contexto de las políticas socioeducativas que le confieren legitimidad a su accionar, procede a intervenir en la gestión privada.

En el capítulo siguiente, se analiza la trayectoria del trabajo social en el campo educativo en contextos escolares, desde sus aspectos históricos y funciones relacionadas a la política educativa y socioeducativa en la provincia de Santa Fe.

CAPÍTULO 2

EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR.

A- El Trabajo Social en el Campo Educativo Argentino y Santafesino: Breve Recorrido Histórico.

El trabajo social se conformó como profesión en el contexto argentino, hacia mediados del siglo XX. Los antecedentes de la profesión se han vinculado a la asistencia como carácter fundante de la intervención. Zampani (2005) destaca dos elementos que históricamente han configurado las estrategias de enfrentamiento a la cuestión social por parte de las clases dominantes: la represión y la asistencia. Con el advenimiento de los estados modernos en el siglo XX, la atención sobre los grupos que evidenciaban la crisis de la cohesión social se organiza sistemáticamente, alcanzando paulatinamente mayores niveles de tecno-burocratización. De esta forma, variando temporal y territorialmente se configuraron distintas políticas asistenciales, tendientes a confrontar los “problemas sociales” separados en distintas esferas (económicas, políticos, sociales) de las poblaciones a las cuales estaban dirigidas. Se destaca que estas políticas no estaban orientadas a modificar el sistema de producción socioeconómico, sino que suponían la concepción de individuos desadaptados, a los cuales el Estado debía reinsertar. En el Estado Clásico, en la provincia de Buenos Aires Acosta, Buongiorno y Fernández Rovito (2008) ubican algunos antecedentes de la profesionalización del trabajo social. En ese contexto las autoras señalan dos elementos: por un lado, a comienzos del siglo XX, la creación por parte del Consejo Nacional de Educación del cuerpo de Visitadoras de Higiene escolar, vinculado a la perspectiva higienista como matriz hegemónica de intervención estatal, y por otro lado, la creación del área de Psicología y Asistencia Social Escolar en esa Provincia. Las funciones que desplegaban las visitadoras estaban relacionadas a tareas asistenciales y de instrucción sobre temáticas específicas (alimentación e higiene). No obstante, se destaca la ausencia de registro bibliográfico a nivel regional de experiencias del Trabajo Social en este campo.

En el contexto europeo, Castel (2010) señala una correspondencia entre el Estado Social y la profesión. En este sentido, destaca que el Trabajo Social fue desprendiendo su tradición filantrópica y caritativa a partir de su secularización y profesionalización (Castel; 2010: 174). Este proceso de liberación se ubica en términos históricos hacia el final de la Segunda

Guerra Mundial. A su vez, señala que en ese contexto el trabajo social aparece ligado a un papel de reparación, en tanto el deber profesional se orientaba a adaptar los individuos desadaptados a la sociedad moderna, a partir de un “servicio individual” (Castel; 2010: 175). El trabajo social ocupa en esta perspectiva el papel protagónico en la puesta en marcha de las políticas de promoción social del Estado, actuando desde un lugar de intermediación entre este último y los individuos.

En Argentina la profesionalización del Trabajo Social sucede durante el gobierno peronista, en el contexto del Estado Social caracterizado en el capítulo anterior. Puede señalarse, que una de las características centrales del Trabajo Social en el campo educativo es la asimilación de un papel subsidiario, en relación a la función escolar principal: la función pedagógica. Las autoras Acosta, Buongiorno y Fernández Rovito (2008) señalan en ese sentido que:

“La subsidiariedad del rol del trabajo social en la escuela está ligada a la subsidiariedad de lo ‘social’ frente a lo ‘pedagógico’.” (Acosta, M.L. Buongiorno, M.A. y Fernández Rovito, S.Y., 2008, p. 24)

Este análisis no es solo una cuestión meramente enunciativa, sino que es transversal y fundamental para pensar el posicionamiento de la profesión en los procesos históricos señalados. Es decir, lo subsidiario ubica de alguna forma al trabajo social por fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque vinculado como “condición necesaria”.

A su vez, sobre el trabajo social escolar en la provincia de Santa Fe puede ubicarse el primer antecedente en ese contexto:

“El 15 de abril de 1946 se lleva a cabo en el local de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe una reunión con la presencia del Secretario Técnico interno de Acción Social el Sr. Máximo Bignolo, el Director de la División de Higiene Escolar Dr. Clodomiro Amado y la jefa de Coordinación de Servicio Social, Sra. María Ángela García Cuesta, para tratar la importancia de la formación del Servicio Social Escolar”. (Comisión De Educación Del Colegio De Profesionales De Trabajo Social De La Primera Circunscripción De La Provincia De Santa Fe, 2003: 1).

Posteriormente, hacia final de ese mismo año, el “Servicio Social Escolar” aparece dentro de la estructura del sistema educativo santafesino oficialmente.

En el contexto argentino, surge entre los 60 y 70, un movimiento reconceptualizador de la profesión. En el campo educativo santafesino la trayectoria se caracterizó por la inestabilidad, por lo cual no se ha localizado producción fehaciente sobre la relación entre este movimiento y las intervenciones regionales en relación al campo. No obstante, en términos generales, el movimiento comienza a cuestionar los modelos clásicos de intervención, y algunos ejes centrales que orientaban las intervenciones. Los profesionales toman en cuenta los condicionamientos del sistema productivo capitalista, y problematizan la función de control social en el cual se ubicaba la profesión. Esto significó también el retiro de muchas profesionales de las instituciones, al entenderlas como aparatos ideológicos del estado, tendientes a reproducir las desigualdades propias del modo de producción hegemónico. Sin embargo, según el documento señalado anteriormente, en los 60 se reconfigura el organigrama en el cual se ubicaba el Servicio Social Escolar de la Provincia de Santa Fe, pero manteniéndose en la estructura del sistema educativo. A su vez en el documento se señala:

“El Servicio Social Escolar estaba organizado en una jefatura de S.S.E [Servicio Social Escolar] en Santa Fe, una sub-jefatura de S.S.E en Rosario y un plantel de Asistentes Sociales que llegaron a 40 profesionales que trabajaban cada uno en una escuela en forma permanente.” (Comisión De Educación Del Colegio De Profesionales De Trabajo Social De La Primera Circunscripción De La Provincia De Santa Fe, 2003: 1).

En razón de esto puede interpretarse una participación distinta de los profesionales a nivel regional en este campo, respecto de otros campos en relación a la intervención en instituciones. No obstante, esto no habla de la formación u orientación de las intervenciones de estos profesionales, que pudieron por lo tanto hallarse o no vinculados al movimiento reconceptualizador antes mencionado.

El movimiento reconceptualizador de la profesión se ve obturado por las dictaduras militares intermitentes, especialmente por la última desarrollada en el capítulo anterior.

Castel (2010) plantea que la salida del capitalismo industrial hacia los años 70 conllevó un proceso de descolectivización e individualización de la sociedad francesa, que a su vez repercutió en una adaptación del Estado introduciendo mayor flexibilidad en sus intervenciones y desplazando su accionar a lo local. El Estado ya no buscaba responder de manera automática y generalista a todas las demandas, sino más bien definía su atención hacia los recorri-

dos individuales. Aparecían las nociones de “proyecto” y “contrato”. En el caso francés, Castel (2010) señala como hipótesis que este proceso implicó:

“La reorganización de sus modalidades de intervención para la cual la recomposición actual de las intervenciones sociales hace las veces de terreno de experimentación” (Castel, 2010: 182).

En el contexto argentino, la reorganización de las modalidades de intervención del Estado, implicó la consolidación del Estado neoclásico, desarrollado en el capítulo anterior. Basta con señalar las tres características principales para comprender la “reorganización” como desplazamiento: descentralización, (desplazamiento de las responsabilidades administrativas del Estado Central a los Estados subnacionales), desestatización (el desplazamiento del Estado como principal proveedor de bienestar a las organizaciones de la Sociedad Civil) y focalización (Desplazamiento de políticas universales a políticas focalizadas). El Trabajo Social aparece como profesión ligada a la ejecución de las políticas focalizadas en ese contexto.

Particularmente en el campo educativo santafesino en lugar de “reorganización” se registró la desarticulación de las intervenciones del Trabajo Social: Hacia 1980, en el marco de la Dictadura Militar señalada, se decide el traslado de la dependencia de los profesionales del Trabajo social, hasta ese momento amparados bajo el régimen docente, hacia el Personal Administrativo. Este cambio estructural a nivel de funcionamiento *“trae aparejado un estancamiento de la profesión, como consecuencia de esto se desprofesionaliza la intervención”* (Comisión De Educación Del Colegio De Profesionales De Trabajo Social De La Primera Circunscripción De La Provincia De Santa Fe, 2003: 1). Como correlato, la fragmentación de las intervenciones conlleva a su desaparición del ámbito educativo estatal público.

Sin embargo, se mantuvieron algunos cargos principalmente en las escuelas particulares⁶ pertenecientes al ámbito de la educación pública de gestión privada, y en escuelas especiales. Puede relacionarse entonces la desarticulación de las intervenciones del Trabajo Social en el ámbito público estatal con la paralela fragmentación y estratificación del sistema educativo santafesino, tendiendo a una creciente multiplicación de oferentes del sector. Tal como se concluyó en el capítulo anterior, lo que resulta llamativo de este análisis es que los cargos que

⁶ Se denomina con el nombre Escuela Particular Incorporada a aquellas escuelas públicas de gestión privada, es decir, aquellas escuelas pertenecientes al sector privado de la educación.

el Trabajo Social consigue en la historia reciente, corresponden a instituciones escolares enmarcadas en el circuito de gestión privada y no corresponden a una política estatal organizada y estratégica, sino que respondió a demandas específicas de las instituciones y por decisiones aisladas de distintas gestiones ministeriales del último cuarto de siglo.

B- Modalidades de Intervención del Trabajo Social.

Para poder realizar un análisis sobre las modalidades de intervención del Trabajo social en las escuelas particulares incorporadas al servicio de enseñanza privada, el enfoque adoptado es relacional. Esto quiere decir que las categorías no se definen linealmente sino que se modifican de acuerdo a los contextos, a la vez que los configuran. En este sentido, la intervención no ha sido propiedad exclusiva del Trabajo Social como profesión: otras profesiones también han intervenido históricamente en lo social, de formas muy diversas. Incluso a lo largo de la historia del Trabajo Social esta categoría no ha sido significada de la misma forma.

Una de las interpretaciones usuales, de acuerdo a la etimología del término, puede ser “venir entre”. En este sentido Carballeda (2007) sostiene que:

“La palabra intervención proviene del término latino ‘intervenio’, que puede ser traducido como ‘venir entre’ o ‘interponerse’. De ahí que ‘intervención’ pueda ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación” (Carballeda, 2007: 93).

Las trabajadoras sociales no se han interpuesto, mediado o cooperado de la misma forma en los distintos campos de intervención no solo por su constitución subjetiva sino también por su entorno relacional. Ahora, dada la heterogeneidad de experiencias posibles se propone un determinado punto de vista para realizar un mapeo de las intervenciones recientes a nivel regional.

Desde el enfoque propuesto por este trabajo, la intervención del Trabajo Social es comprendida como proceso de trabajo. Según Iamamoto (2003) entenderla de esta forma, implica correr el foco de análisis de la práctica profesional como cuestión inherente a la vocación personal y ubicarla en la inserción dentro de relaciones de producción y reproducción más amplias, que exceden la voluntad individual de las trabajadoras.

La lectura de Karsz (2007) permite analizar algunos de los elementos constitutivos del proceso de trabajo: materias primas, medios de trabajo, fuerza de trabajo y productos. La intervención social parte de una materia prima que resulta de procesos anteriores vivenciados por el/la/s sujeto/a/s destinatario/a/s de dicha intervención, y que luego, es significada y reestructurada según una dominante ideológica, a partir de la utilización de medios de trabajo por parte de las trabajadoras, obteniendo determinados productos.

Como proceso de trabajo es a su vez multidimensional. En principio se diferencian cuatro dimensiones, aunque el análisis no puede agotarse en ellas: la dimensión ideológica, la dimensión ético política, la dimensión teórica-metodológica y la dimensión instrumental.

En primer lugar, la dimensión ideológica: la ideología abarca todos los aspectos de la vida cotidiana y, en consecuencia, de la intervención. Tanto los sujetos destinatarios de las intervenciones como los profesionales cargan con una ideología, que es, a su vez, propia y colectiva. Por lo tanto, ninguna intervención profesional es neutra, sino que tiene un sentido, una direccionalidad. Los/as trabajadores/as sociales situados no solo pueden percibir esa ideología, sino que están impregnados de ella.

Además de esta dimensión ideológica, la intervención posee una dimensión ético-política: de acuerdo a las posiciones de poder de los actores y sujetos, se adoptan ciertas estrategias no solo de parte de las trabajadoras sociales, sino también por todos esos actores que intentan defender sus intereses. En tanto, la prestación de servicios sociales esta intrínsecamente vinculada a la ejecución de políticas públicas, y considerando las políticas públicas como materialización del accionar estatal, las trabajadoras sociales aparecen como agentes representativas y por tanto ejecutoras de estas políticas. Las trabajadoras sociales puede adoptar estrategias que potencien el empoderamiento de los sujetos históricos, oprimidos, dominados, en situación de vulnerabilidad, o puede llevar a cabo estrategias tendientes a reproducir las desigualdades del sistema socioeconómico. El posicionamiento ético conlleva basar las intervenciones en ciertos principios que guíen la actuación profesional. Asimismo las trabajadoras sociales operan en el campo con una autonomía relativa ya que este está determinado por factores sociopolíticos, económicos, ideológicos, etc. que lo exceden, lo moldean y lo configuran. Con respecto a esto, Yamamoto (2003) expresa:

“La autonomía relativa de la que dispone el Asistente Social deriva de la propia naturaleza de ese tipo de especialización del trabajo: actúa con individuos sociales –y no con cosas inertes-, disponiendo de una interferencia en la reproducción material y social de la fuerza de trabajo a través de la prestación de servicios sociales.” (Jamamoto, 2003: 120)

Esto quiere decir que las trabajadoras sociales intervienen en el campo con ciertos márgenes de acción y maniobra, de acuerdo a las determinaciones del contexto y las propias trayectorias laborales, educativas, sociales, etc. La intervención tiene por lo tanto una dimensión teórica metodológica vinculada estrechamente a su carácter histórico: en tanto sujetos las trabajadoras sociales se encuentran situadas histórica, política y culturalmente. Sus conocimientos están arraigados en teorías (a partir de conceptos y categorías), que en una relación dialéctica con la práctica, permiten una mirada crítica sobre la situación que se interviene. Por lo tanto, la intervención profesional responde a un hacer fundado, es decir las trabajadoras sociales no son tablas rasas, sino que llegan a la práctica con un conjunto de significaciones y de conocimientos. Así, la ideología impone ciertos límites al tiempo que genera nuevas posibilidades de actuación, ya que la reflexión de las intervenciones permite discernir entre distintas opciones⁷, tomar decisiones con ciertos criterios, abriendo algunos caminos y cerrando otros.

Por último se destaca la dimensión instrumental de la intervención. La actuación profesional del trabajo social se encuentra anclada el despliegue de ciertos medios o instrumentos de trabajo. Vélez Restrepo (2005) define la actuación profesional del Trabajo Social como:

“Un conjunto de técnicas e instrumentos que operan como dispositivos metodológicos de la acción social y su uso no puede aislarse de los contextos donde se aplican, ni de los postulados teóricos o metodológicos que los fundamentan” (Vélez Restrepo, 2005: 23).

Las técnicas de actuación forman parte de los medios de trabajo que emplea la profesión en su intervención. Estas técnicas están orientadas sobre determinada intencionalidad, que está a su vez atravesada por las dimensiones analizadas anteriormente: ética-política, ideológica, y teórica-metodológica.

⁷ Opciones no numerables, determinadas en cada contexto, en cada situación. Se trata de resaltar el proceso de toma de decisiones, que realizan los/as trabajadores/as sociales en su cotidianeidad.

Por otro lado, se destacan tres elementos centrales que han influido u orientado las intervenciones: la formación académica, el trabajo cotidiano y la relación con “otros” (agentes, instituciones, actores). Aunque las dimensiones aparecen transversalmente sobre cada elemento, se puede sugerir un mayor peso de ciertas algunas de ellas sobre cada uno: en relación a la formación académica las dimensiones de mayor peso son la teórica- metodológica y la ideológica; sobre el trabajo cotidiano, son la dimensión ético-política y la dimensión instrumental; y sobre la relación con otros la ético-política y la dimensión ideológica. Sobre estos elementos se avanzará en el próximo apartado recuperando las experiencias de las trabajadoras sociales y de otros actores correspondientes a las tramas institucionales del campo.

CAPÍTULO 3

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS RECIENTES DE TRABAJO SOCIAL EN ESCUELAS

A- Datos Sobre la Conformación de la Muestra.

A los fines de este trabajo se han recogido relatos de trabajadoras sociales, docentes y directivos de distintas escuelas de la Ciudad de Rosario y Villa Gobernador Gálvez. Aunque a nivel jurisdiccional ambas ciudades se encuentran distanciadas, desde una perspectiva territorial en base a su cercanía se encuentran estrechamente vinculadas.

El criterio priorizado sobre la confección de la muestra fue el relevamiento de experiencias de trabajo de profesionales de Trabajo Social en escuelas. Las escuelas donde se llevó a cabo este relevamiento fueron instituciones particulares incorporadas al Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Santa Fe. Estas instituciones se diferencian principalmente en las modalidades educativas prestadas: seis de ellas se enmarcan en el nivel primario, una de ellas pertenece al nivel inicial y otra pertenece a la modalidad especial. En este sentido, las últimas dos presentan particularidades de acuerdo a la gestión diferenciada de estas modalidades. Sin embargo, la heterogeneidad de las experiencias permite un análisis variado y enriquecedor de las mismas, por lo que se abordarán teniendo en cuenta los puntos de contacto con las otras instituciones. No se encontraron experiencias en escuelas de gestión estatal.

Las entrevistas se realizaron a siete trabajadoras sociales, dos docentes y dos directoras que trabajaban al momento de ser entrevistadas o que hubieran trabajado en estas escuelas. Las trabajadoras sociales fueron entrevistadas en el período comprendido de marzo a mayo del año 2017, mientras que con las docentes y directoras las entrevistas fueron realizadas en el mes de agosto del mismo año. Cabe aclarar que todos los nombres son ficticios a fin de conservar su confidencialidad. En la Tabla Comparativa N°1 pueden aproximarse algunos datos que caracterizan la muestra. A su vez permite observar la diversidad de las experiencias, tanto de la trayectoria formativa como laboral de las entrevistadas.

TRABAJADORAS SOCIALES	EXPERIENCIA PREVIA LABORAL (CAMPO)	PRÁCTICA PRE PROFESIONAL (CAMPO O CENTRO)	OTRA PROFESIÓN	AÑO DE GRADUACIÓN
ALEJANDRA	Niñez, Adolescencia y Familia	Centro De Desarrollo Zonal / Educación	--	2012
BÁRBARA	Niñez, Adolescencia y Familia	Comunitario	Técnica En Minoridad Y Familia	2007
CLAUDIA	Comunitario/ Educación/ Salud	Comunitario	Docente De Grado	2006
DANISA	Salud Mental/ Discapacidad	Centro de Desarrollo Zonal / Centro de Salud	--	2011
ELEONORA	Desarrollo Social/ Discapacidad/ Adultos/ Penal	Centro De Desarrollo Zonal / Educación	Profesora Universitaria En Trabajo Social	2009
FERNANDA	Salud Mental	Centros de Salud	Docente Nivel Inicial	2010
GABRIELA	Niñez, Adolescencia y Familia	Comunitario / Movimientos Sociales	--	2006

Tabla 1 – Formación académica de las trabajadoras sociales.

Sobre las profesionales de Trabajo Social, todas son licenciadas en Trabajo Social graduadas entre 2006 y 2012 de la Universidad Nacional de Rosario. Algunas de ellas señalaron tener experiencias laborales previas al ingreso a las escuelas como profesionales del Trabajo Social: Alejandra y Gabriela se desempeñaron en el campo de Niñez, Adolescencia y Familia, y Danisa en el campo de Salud Mental y en Discapacidad. Por otro lado, otras ubicaron experiencias laborales previas que no solo respondían a la práctica profesional del Trabajo Social sino también a la profesión Docente: Claudia y Fernanda se desarrollaron en distintas modalidades educativas (nivel inicial y nivel primario). Asimismo, Bárbara indicó su ingreso a la institución escolar donde trabajaba al momento de ser entrevistada como Técnica en Minoridad y Familia, profesión afín pero de naturaleza y características distintas al Trabajo So-

cial. Por otra parte, Eleonora señaló mayor diversidad de experiencias previas al ingreso en la institución escolar: llevó a cabo intervenciones en los campos de Desarrollo Social, Discapacidad, Adultos, y Penal. También señaló su formación como Profesora Universitaria, ubicándose en un lugar singular aunque similar al de Claudia y Fernanda en función del perfil docente. Por último, corresponde aclarar que algunas trabajadoras sociales, paralelamente al ingreso y trabajo en las instituciones escolares, mantuvieron otras intervenciones en otros campos o en puestos de trabajo relacionados a sus otros perfiles formativos.

También otro aspecto analizado en la Tabla Comparativa N° 1 refiere a las prácticas pre-profesionales realizadas por las trabajadoras sociales. Las mismas respondieron principalmente al campo de Niñez y al campo Comunitario. Se destacó por otra parte las trayectorias coincidentes en Centros de Desarrollo Zonales.

En la Tabla N° 2 pueden compararse las distintas modalidades educativas de las escuelas donde se desempeñan al momento de ser entrevistadas las trabajadoras sociales. Se destaca que algunas profesionales transitan al momento de ser entrevistadas por otro campo de actuación profesional. Los períodos trabajados, medidos aproximadamente en años, promediaron cinco años. Cuatro de las siete profesionales trabajaron en más de una institución escolar.

TRABAJADORAS SOCIALES	EXPERIENCIA DE TRABAJO ACTUAL*	AÑOS DE EJERCICIO EN EDUCACIÓN	INSTITUCIONES ESCOLARES TRANSITADAS
ALEJANDRA	Educación Nivel Inicial	2013 a la actualidad (4 años)	Una institución (Rosario)
BARBARA	Educación Modalidad Especial	18 años en educación. Como TS, 2007 a la actualidad (7 años)	Una institución (Rosario)
CLAUDIA	Centro de Salud	2007 hasta 2015 (7/8 años)	Dos instituciones (Villa Gobernador Gálvez)
DANISA	Educación Nivel Primario	2011 a la actualidad (6 años)	Una institución (Rosario)
ELEONORA	Educación Nivel Primario	2012 a la actualidad (5 años)	Dos instituciones (Rosario)
FERNANDA	Educación Nivel Primario	2013 a la actualidad (4 años)	Dos instituciones (Villa Gobernador Gálvez)
GABRIELA	Centro Salud	1 año en una escuela. 2 años en otra escuela.	Dos instituciones (Rosario)

*Referencias de actual/actualidad refieren al momento de ser entrevistadas.

Tabla 2 – Experiencia de Trabajo de las trabajadoras sociales.

Por otro lado, en tanto uno de los objetivos de este trabajo es relevar las ponderaciones de los actores implicados en los contextos enunciados, la selección de docentes y directoras como parte de la muestra representativa intenta brindar un análisis intersubjetivo más amplio. En este sentido, entre algunas características de esta muestra se destacan la formación y los años de ejercicio profesional. Las trayectorias formativas variadas de las docentes son un aspecto importante a tener en cuenta al momento de analizar los discursos, en tanto las modalidades educativas en las cuales se desempeñan conllevan formas de relación en principio distintas y por ello enriquecedoras en su aporte. La experiencia laboral mensurada en años de ejercicio profesional, permite situar a las entrevistadas en los contextos escolares, no solo condicionadas por estos, sino también desde posiciones activas dentro de las dinámicas institucionales.

DOCENTES	EDAD*	FORMACIÓN	AÑOS DE EJERCICIO
DOCENTE 1	41 años.	Docente Nivel Inicial	13,5 años en Docencia.
DOCENTE 2	42 años.	Docente de grado / Profesora de Historia	24 años en Docencia. 13 años en la Institución actual.
DIRECTORA 1	47 años.	Profesorado en Educación Inicial / Profesorado en Educación Primaria / Ciencias de la Educación	4 años en Dirección. 7 años en Vice Dirección. Desde graduación en Docencia.
DIRECTORA 2	64 años.	Docente de grado / Vicedirectora / Directora	5 años en Dirección. 30 años en Vice Dirección. 2 años en Docencia.

*Al momento de ser entrevistada.

Tabla 3 – Datos de las docentes en relación a su formación.

A continuación, se desplegará el análisis de las entrevistas que conforman la muestra descripta.

B- Marco de Análisis de las Experiencias.

En el capítulo primero, la perspectiva de análisis de la educación fue desde la noción de campo educativo. Tal como señala Bourdieu (2008) son necesarios tres momentos para analizar un campo:

a) *“La posición del campo frente al campo de poder”* (Bourdieu, 2008: 143). En este sentido, se ha analizado al campo educativo en relación a las políticas públicas de las distintas modalidades de estados capitalistas en la región, a través de la historia hasta finales del siglo pasado y principios del siglo XXI. En función de lo analizado en el primer capítulo se ha intentado vincular ambas categorías: políticas públicas y campo educativo. En este sentido, al analizar las entrevistas se intentará avanzar en un sentido similar examinando el campo en función de la estructura de poder.

b) *“Es necesario trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica del campo.”* (Bourdieu, 2008: 143) De esta forma, se ha analizado hasta ahora la posición relativa del Trabajo Social como profesión en el campo educativo en un recorrido histórico que parte desde un punto de inicio similar al análisis de las políticas públicas, hasta la historia reciente. El recorrido histórico desde inicios de este siglo se torna difuso por lo cual, recuperar los relatos de distintas profesionales del Trabajo Social que se han desempeñado en el campo educativo en este último período pudiera permitir reconstruir la trayectoria de la profesión en el mismo. Sobre todo se apunta a conocer la inserción de distintas trabajadoras sociales que pese a compartir una formación académica similar han ocupado posiciones distintas, con entramados institucionales diferentes y modalidades de intervención diversas.

c) *“Analizar el habitus de los agentes.”* (Bourdieu, 2008: 143) Es el tercer momento que señala Bourdieu. En el primer capítulo se señaló que muchos de los análisis en clave de poder pierden de vista las experiencias de los propios sujetos que participan en la trama institucional. Es por ello que en este análisis de los testimonios se intentará también dar cuenta de ese habitus propio de cada entrevistada, que influye de forma significativa en la configuración del campo, a partir de papeles asumidos y otorgados diversos y cambiantes.

Completando estos tres momentos de Bourdieu, es posible articular la noción de “escenarios de intervención” de Carballada (2008) en tanto estos agentes e instituciones tienen papeles específicos, y se encuentran en “espacios escénicos” determinados. Hablar de “actores” permite remarcar dos características singulares: por un lado, la provisoriedad del papel asumido y otorgado (es decir, la posición relativa y cambiante entre estos papeles); y por otro, la alternancia de los actores en las distintas tramas que impide un análisis lineal o sistémico, pero que permite un abordaje desde el enfoque relacional propuesto en el apartado anterior (es decir, las funciones y tareas se configuran a partir de las relaciones, y no están dadas a priori de forma rígida).

A continuación, el análisis de las entrevistas se dividirá en tres ejes: el primero, sobre la formación académica específica en el campo educativo; el segundo, sobre el quehacer cotidiano del trabajo social en las escuelas; el tercero, sobre la relación entre las trabajadoras sociales, los docentes y directivos. Cada eje se abordará principalmente en relación a los tres momentos señalados de Bourdieu.

➤ *Sobre la Formación Específica en el Campo Educativo.*

En el primer capítulo de este trabajo se relacionó la concepción de procesos de enseñanza aprendizaje a la de campo educativo, señalando entre otras cosas que los sujetos se ven imbuidos e imbricados en distintas trayectorias de aprendizaje. Al seleccionar la muestra de trabajadoras sociales a entrevistar se partió del supuesto de la heterogeneidad de las trayectorias, por lo cual las primeras preguntas apelaron a determinar algunas características de la formación académica. Las trabajadoras sociales confirmaron de cierta forma este supuesto inicial, al relatar experiencias diferentes sobre su formación.

Primer Momento: Tensión entre Práctica Pre Profesional y Práctica Profesional.

En primer lugar, en la relación a la posición del campo frente al campo de poder se analiza como punto de partida de las experiencias de las trabajadoras sociales sus prácticas pre profesionales. No obstante como antecedente, se destaca que en algunos relatos las trayec-

torias laborales previas a la inserción como trabajadoras sociales estuvieron relacionadas al ámbito educativo:

Bárbara: [Soy] Trabajadora social desde dos mil siete. Porque aparte soy Técnica en Minoridad y Familia. Ingresé trabajando en la escuela siendo... con el título de Técnica en Minoridad y Familia. [...] ya estaba dentro de la escuela cuando me recibí de trabajadora social.

Eleonora: Como trabajadora. En realidad, bueno, soy maestra jardinera, pero bueno eso sería, digamos, aparte. Forma parte de mi historia y de mi experiencia, digamos, de trabajo. Pero en educación comienzo a trabajar en dos mil trece, en dos escuelas.

Considerando que todas las trabajadoras sociales, en su proceso formativo tuvieron dichas prácticas, muchas plantearon que las mismas eran ajenas al circuito formal de educación, pero que estuvieron vinculadas informalmente al mismo:

Eleonora: Yo trabajaba en lo que era en ese momento [...] los centros de desarrollo zonal, [...] nosotras, nos abocábamos a todo lo que tenía que ver con educación, incluso hasta un programa de orientación educativa, [...] Era más como de asesoramiento u orientación. Y a la vez, toda la gestión del programa la hacíamos nosotras. O sea, la implementación, el seguimiento de las situaciones.

Gabriela: No y sí, digamos. Porque, bueno, los dos primeros años los hice en una comunidad de base en Barrio Ludueña [...] Estábamos mucho en contacto con la escuela la Olguín. Y después, hice... el último año lo hice en el MEDH en una... en la Escuela [Nº] 632, que trabajábamos... era como... nuestra función era [ser] un poco tutoras de un séptimo grado. Sí, fue muy relacionado con educación.

Bárbara: No. Nada que ver. Bueno, por ahí hacíamos apoyo escolar pero con otra intención: a buscar otras problemáticas ahí dentro del lugar donde hacíamos las prácticas.

Los primeros acercamientos a los campos de intervención profesional están condicionados por las trayectorias y hábitos de aprendizaje de los propios actores. Plantear un punto de partida a la trayectoria formativa resulta en principio azaroso: la formación no se restringe exclusivamente a lo académico. Varias de las trabajadoras sociales manifestaron tener experiencias previas al desarrollo de prácticas pre profesionales en el ámbito educativo. Sin embargo, estas experiencias enmarcadas en el circuito formal exigido por la carrera permiten una separación inicial en las prácticas sociales en sentido amplio, y aquellas prácticas sociales

fundadas en determinados saberes. Nora Aquín (1996) señala que: “[...] *la intervención no produce conocimientos sino saberes*” (Aquín, 1996: 3). De esta forma, la diferencia entre el perfil altruista de la profesión, y el desarrollo de competencias profesionales basadas en criterios científicos marca un punto de inflexión que brinda legitimidad a la intervención profesional, y fundamenta el despliegue de prácticas a partir de la orientación de otras experiencias de carácter semejante. Es decir, la práctica pre profesional comparte con la práctica profesional su carácter de hacer fundado.

Segundo Momento: Inserción en Contextos Institucionales.

En segundo lugar, el análisis de las posiciones ocupadas por los agentes e instituciones obliga a preguntarse ¿Cómo es la inserción de las trabajadoras sociales? Y ¿Cómo llevan a cabo su formación?

La condición de asalariado de la profesión marca también una diferencia entre la práctica social altruista, y la práctica profesional. Pero las prácticas pre profesionales revisten un espacio intermedio, ya que dichos espacios no son retribuidos económicamente aunque produzcan en sentido semejante al trabajo profesional.

Por lo cual, para tener un mayor acercamiento sobre las modalidades de intervención del Trabajo Social es necesario tener en cuenta también el ingreso a las instituciones escolares y los primeros abordajes profesionales, suponiendo un continuum entre la práctica pre profesional y profesional, en tanto conforman parte de la misma trayectoria de aprendizaje. Asimismo se destaca que las trabajadoras sociales entrevistadas coincidieron en ingresar a la institución en un lapso breve luego de haberse graduado.

La particularidad de la profesión en el contexto escolar es que pese a que la trabajadora social responde principalmente al Estado en tanto su intervención se despliega en la conjunción de lo público y lo privado, todas las trabajadoras sociales entrevistadas se desempeñan o desempeñaron en la gestión privada de la educación. Por lo cual aunque responden como agentes del Estado sus empleadores principales son las instituciones en sí. En principio, esto condiciona incluso el ingreso a su puesto de trabajo. La elección de las profesionales para ocupar dichos puestos se realizó en base a entrevistas:

Bárbara: Sí, estaban solicitando trabajador social. Estaban buscando fui, y había trabajadores sociales también, para ser entrevistados. Bueno, me entrevistaron y después me llamaron.

Danisa: Sí. Yo ingresé cuando la trabajadora social que estaba acá renunció. [...] Me convocaron a mí; vine a una entrevista y en la selección había otras chicas. Y bueno, en las entrevistas quedé yo.

Alejandra: Sí, cuando ingresé me propusieron el cargo de trabajadora social. Yo me enteré por medio de una trabajadora social, NN; ella me dijo que estaban buscando... se había enterado por medio de una amiga de una amiga, Y bueno yo estaba buscando trabajo, y medio por todos lados. Y vine a una entrevista, después me volvieron a llamar para otra, y después ya me dijeron que había quedado. Así fue.

Algunas trabajadoras sociales mencionan que ingresaron para cubrir reemplazos de otras profesionales y son convocadas en primera instancia por otras colegas. El ingreso se caracteriza por ser paulatino e inestable respecto a la cantidad de horas y titularidad de los cargos:

Fernanda: [...] Ahí empecé como reemplazante. Reemplacé una compañera, una colega. Y el año pasado, mi compañera renuncia, y me ofrecen la titularidad a mí.

Gabriela: [...]Entonces en una, en la “MMM” que yo tenía muy poquitas horas, y no era un cargo era una contratación, una colega y amiga se tiene que ir a trabajar a otro lado, y me ofrece a mi si no quiero... me propone, digamos, como si quiero tomar su lugar. [...] Y después en la “JJJ”, [también] pasó algo parecido.

La demanda de trabajo de las entrevistadas no parece estar enmarcada en una política integral del estado, sino que parte de una demanda institucional y fragmentada. Esta característica impregna también las prácticas de las profesionales, en tanto no son exigidas formalmente instancias de formación específicas en el campo, y son escasas las propuestas o instancias que favorecen la formación continua en el ámbito educativo. Las posiciones ocupadas por las trabajadoras sociales no son las mismas en su condición de estudiantes o graduadas. Pero un aspecto que atraviesa ambas posiciones es la dimensión formativa: a las y los profesionales de trabajo social les corresponde la tarea formativa e investigativa como parte del ejercicio de la profesión. En consonancia, la formación académica no se limita solo a la formación de grado.

Los procesos sociales exigen la atención de los profesionales mayormente desde la urgencia, lo cual obliga a su vez desde una cuestión ética (en tanto coherencia profesional) y política (en tanto intervienen en procesos de constitución de sujetos políticos: familias, docentes, estudiantes), la revisión y vigilancia continua sobre las herramientas de los profesionales. Las entrevistadas relatan la búsqueda documental y la asistencia a cursos o capacitaciones por su cuenta, caracterizados por ser de corta duración. A su vez, destacan los encuentros de Escuela Abierta y reuniones plenarias como espacios formativos semejantes:

Alejandra: Y en las plenarias, algunas veces yo participo de algunas reuniones plenarias.

Claudia: Me iba buscando las herramientas que podía. Por ejemplo: el Colegio de Psicopedagogos armó unos seminarios acerca de integración y escuela común. Después, el Colegio de Trabajadores Sociales armó creo que la Subcomisión –lo armamos nosotros-, armó un curso de violencia y escuela, y asistí. Pero después, era medio como un armado que me hacía para tener subsidios, para seguir viste formándome un poco.

Gabriela: Yo no hacía ninguna capacitación específica pero uno como que va intentando, busca autores, busca textos. Como que se va intentando formar en lo específico para tener más herramientas para laburar. Pero eso lo vas haciendo después cuando salís de la Facultad, y te toca estar dentro de ese contexto y decís: ‘bueno tengo que buscar mi lugar, y buscar mi modalidad de trabajo’. Y ahí uno empieza como a buscar materiales, a instruirse un poco más.

Danisa: Sí. Cada vez que veo que hay, me sumo. Son pocos los que hay específicos así de Trabajo Social y educación. Pero cada vez que me entero que hay algún curso de Trabajo Social y educación, me anoto. A los que asistí siempre los organizó el Colegio, digamos, y la Comisión esta de educación que te digo. [...] (También) hay espacios como la Escuela Abierta, como algún que otro curso que se hace a principio de año, con algún profesional y demás.

Eleonora: [Asistí a] Muchos que organizó la subcomisión de educación, y otros que han organizado instituciones más educativas o pedagógicas también. Eh, que no eran a lo mejor tan vinculadas al Trabajo Social pero que me daban muchos insumos para pensar el Trabajo Social en el marco de lo pedagógico. [...] (También) ha habido procesos de formación como ‘Escuela Abierta’ y eso.

En los relatos de las entrevistadas se puede apreciar en estos la intervención de la Subcomisión de Educación como articuladora en la formación específica de las trabajadoras sociales en educación. Este espacio de encuentro conformado por trabajadores sociales y estudiantes, enmarcado en el Colegio de Trabajadores Sociales de la 2ª Circunscripción de Santa Fe, aparece como actor clave en la elaboración de cursos y capacitaciones:

Bárbara: Nosotros teníamos la Subcomisión de Educación, que por este año no sé si se están reuniendo porque me parece que no. Que ahí si nos juntamos, por ahí conversamos alguna problemática, más para seguir también peleando por el nomenclador. [Asistí a capacitaciones] De lo que armábamos ahí del Colegio.

Alejandra: La organizaba el Colegio. Pero esa vez lo organizó la Comisión de Educación, que ahora la Comisión de Educación no está más. [...] No encuentro otros espacios, y para mí son... son necesarios.

Eleonora: Estaba bueno para reflexionar sobre las prácticas también otras instancias de repregunta que tenía que ver por ahí con espacios mucho más informales; de encontrarnos con colegas que trabajan en el barrio, en otras instituciones, y bueno, pensar por ahí más la realidad barrial, como micro espacio.

No obstante, la desarticulación de dicho espacio ha sido destacada por las profesionales, en tanto frente a la fragmentación de las intervenciones el mismo ofrecía un lugar de reflexión teórica que enriquecía las visiones y confrontaba las diferentes realidades institucionales de las profesionales.

Tercer Momento: Las Motivaciones y la Dimensión Teórica de las Intervenciones.

En tercer lugar, relacionado a este escenario fragmentado en la formación, resta analizar el habitus de las trabajadoras sociales entrevistadas en función de dos aspectos claves: el aspecto motivacional y el aspecto teórico. Esta separación es analítica.

¿Qué lleva a las trabajadoras sociales a trabajar en el campo educativo?

Las percepciones o motivaciones sobre el trabajo en el campo aparecen de formas contrarias. Resultan en cada relato de acuerdo a la confluencia de varios factores; entre algunos de ellos: la trayectoria formativa vinculada al campo, la posibilidad de inserción, las características del contexto de inserción y las condiciones de contratación.

Danisa: Así que a mí el trabajo me gustó mucho por las características de la Escuela, digamos. Porque me pareció muy interesante.

Alejandra: [...] Bueno, está bien, viste como ya había ido... estaba recién recibida, y en esto de buscar... de la búsqueda, no le di mucha bola, porque estaba buscando por todos lados.

Claudia: Hasta que en el dos mil siete me, me ofrecen eh una titularidad. [...] Era un desafío muy importante. ¿Por qué? Primero porque era la manera de

soltarme de la escuela como docente y por otro lado, insertarme como trabajadora social en una escuela era un desafío al cual no le pude decir que no.

Este aspecto motivacional debe ser cotejado sobre el enfoque señalado anteriormente: los procesos de trabajo exceden la voluntad de los sujetos. No obstante, lo motivacional opera dentro de esa lógica y obliga a ser tenido en cuenta. Tal como se señaló en el momento anterior, las trabajadoras sociales deben apelar a su iniciativa en la búsqueda de estrategias y herramientas para revisar sus prácticas. Sumado a esto, las entrevistadas definieron en varios relatos un sentimiento de “soledad” profesional que ha condicionado la posibilidad de permanencia en las instituciones, fragmentando de esta forma una perspectiva de trabajo continuado y sistemático, posible de ser revisado a largo plazo.

Estefanía: Me parece que hay mucha soledad; yo lo vivo con mucha soledad. Y lo que muchas veces justamente me hace pensar en mi continuidad acá en la institución. Los trabajadores sociales acá, anteriormente a mí han durado dos años cada trabajador social. Que eso, cuando yo ingresé me hacía mucho ruido.

Fernanda: Lo que pasa es que... en las escuelas muchas veces se complica digamos, porque tal vez uno no cuenta con otros compañeros de otras profesiones dentro de la institución escolar como para poder hacer un trabajo más articulado, más integral y pensado desde distintos lugares, digamos. Entonces muchas veces el trabajo es un “trabajo en soledad”.

Danisa: Si bien hubo una Comisión, bueno, como que termina siendo escaso y termina dependiendo viste de tu buena voluntad. [...] Y a veces, ya te digo, el tiempo, el trabajo y demás, como que no podés. A veces se me complicaba.

Sobre el aspecto teórico resulta oportuno recuperar la variedad de perspectivas teóricas desde donde las trabajadoras sociales piensan la intervención, ya que influyen decisivamente en las modalidades en las que interviene el trabajo social en el campo educativo. Esta recuperación a riesgo de ser meramente enunciativa, y no necesariamente reflejada en el quehacer cotidiano de las trabajadoras sociales, brinda un acercamiento a los puntos de vistas académicos y formativos sobre la intervención. Es decir, pese a ser expresiones del “deber ser” profesional, indican recorridos teóricos abordados en la formación de grado o con posterioridad. La forma en que estas perspectivas teóricas tienen correlación con las prácticas de las trabajadoras sociales responde a un análisis minucioso y específico de cada accionar profesional, que no es objeto de este trabajo. Solo se intenta reflejar la influencia de la formación en el habitus de las trabajadoras sociales:

Danisa: Y, yo concuerdo mucho con... ¿viste con Paulo Freire? ¿Viste? Eh... me parece que hay como un objetivo... como claro, digamos en el sentido de la educación para la libertad [...].

Claudia: Cuando yo empiezo a buscar encuentro algún material construido desde, desde la Provincia de Buenos Aires, que ellos sí tienen actualmente. Después, yo lo que encontraba era más desde la generalidad [...] más psicopedagógico, más de las ciencias de la educación. [...] Mis insumos fueron también las leyes. [...] Obviamente, a ver, la “Convención de los Derechos del Niño”, o sea, todo el “paraguas” legal que tenemos para trabajar en todos los lugares que estamos, en infancia, todo esto fue insumo. [...] Cuando buscaba alguna lectura la buscaba en función de mi práctica.

Alejandra: Sí, eh... desde el paradigma de la complejidad, por ejemplo, eh... también desde la Ley 26.061, o a la 12.967, que es la... la Ley de Niñez, Adolescencia y Familia. Sí, desde ese lugar y donde se toma, digamos, al niño como un sujeto de derecho.

Eleonora: Pero, te podría decir que la perspectiva más bien ética política es pensar a la escuela como una institución del Estado que no es necesariamente, o únicamente reproductora, sino que también, hay intersticios en donde se puede trabajar de una manera en donde uno pueda, generar alianzas, construir estrategias que a veces son, contraculturales; que a veces son opuestas a lo mejor a los objetivos institucionales.

Se desprenden de estos fragmentos algunos ejes sobre los cuales las trabajadoras sociales sostienen sus intervenciones: los derechos humanos y la legislación vigente. Ambos ejes son tenidos en cuenta como soportes o herramientas para pensar las prácticas, o desde las cuales se parte al momento de intervenir. El reconocimiento de la dimensión ético política de la profesión también ayuda a repensar su inserción en las instituciones escolares. La heterogeneidad de lecturas también evidencia distintas trayectorias no solo transitadas en la formación académica de grado, sino también a transitar en el devenir del trabajo cotidiano, ya que permiten plantear objetivos, alcances y limitaciones del propio quehacer: algunas trabajadoras sociales apuntan más sobre lo comunitario, otras se afianzan en los derechos del niño, otras se piensan como profesionales del estado, entre otras. A corolario, estas posiciones no son contradictorias per se, sino que son los habitus que se entretajan en las tramas institucionales las que habilitan o cierran espacios para pensar de una u otra forma.

➤ ***Sobre el Quehacer Cotidiano del Trabajo Social en la Escuela.***

En el primer capítulo, se señalaba que las políticas sociales corresponden a intervenciones sociales del Estado en la vida cotidiana. Carballada (2008) sostiene que:

“La vida cotidiana es una realidad interpretable con significados subjetivos a la cual se accede, tal vez, con mayor facilidad dentro del escenario de intervención, que permite observar que la vida cotidiana se aprende como algo ya organizado, dentro de un orden que la precede. Pero también a través del lenguaje los objetos se tornan significados que pueden ser develados.” (Carballada, 2008: 91)

Esto quiere decir, que la vida cotidiana aparece como evidente y ordenada; es necesario un ejercicio de análisis a partir del lenguaje que trascienda lo establecido por la cotidianidad para poder abordar la trama escénica. Por esto, se intenta desarmar lo cotidiano de las intervenciones.

Primer Momento: Verticalidad del Sistema Educativo y Condición Salarial del Trabajo Social.

En este ejercicio, en primer lugar al observar la posición del campo frente al campo de poder pueden desprenderse dos aspectos importantes: la verticalidad del sistema educativo y la condición salarial de la profesión de Trabajo Social. En relación al primer aspecto, la estructura verticalista que presentan los contextos escolares aparece referenciada directamente en los relatos de las trabajadoras sociales:

Gabriela: Y, bueno, la escuela tiene una Dirección, y una Vice dirección que son la cabeza, digamos. Y tiene arriba de la Dirección, está el representante legal, y arriba del representante legal está el cura, digamos. Porque en el caso... bueno, las dos tenían un tinte religioso. [...] La distribución de las tareas la definen ellos.

Eleonora: [...] El sistema educativo es muy verticalista. [...] el Ministerio de Educación por sobre todo es sumamente verticalista, y la escuela también es una institución muy verticalista. Así que no hay instancias democráticas de participación o elección. Incluso las que parecen más democráticas, que tienen que ver, por ejemplo, la instancia en que los docentes eligen qué salón o que grado

les va a tocar este año, si la dirección no quiere, no quiere, y digamos, se terminó la democracia. [...]

Bárbara: Y sí. Por más que uno se maneje siempre con libertad y trate de ser lo más objetivo posible hay lineamientos que uno tiene... trata de cumplir, y a lo mejor a veces no está de acuerdo. Pero bueno, son lineamientos que te vienen...

Puede observarse, que las entrevistadas señalaron que la verticalidad del sistema educativo influye en la toma de decisiones en la vida cotidiana de las instituciones. La verticalidad que puede ser entendida como una característica de las sociedades disciplinarias referenciadas en el primer capítulo en la lectura de Jodar (2007), que continua presente en las sociedades de control afianzándose en una perspectiva gerencial de las instituciones. Es decir, aunque ya no se asiste a la verticalidad del sistema como institución de encierro, continua operando la tecnología disciplinaria jerárquica desde la gerencia de los servicios. Esta característica aunque no es exclusiva de este campo impregna las lecturas y condiciona las disposiciones de las trabajadoras sociales e impacta a todo el conjunto de trabajadores, constituyendo una cultura institucional propia con tendencias en común pese a los distintos contextos escolares:

Gabriela: [...] Por supuesto que todos los trabajadores tanto docentes como los demás integrantes –como ser yo, por ejemplo, Trabajadora Social- teníamos posibilidad de decidir en cuanto a nuestra práctica hasta cierto punto, después había cosas que había que consultar y que uno estaba sujeto a las decisiones que también iban tomando los directivos.

Eleonora: [...] Las decisiones son del Equipo de Gestión. Ahora, la forma en la que los actores institucionales van tejiendo estrategias para, digamos, “incluir” en esas decisiones, y que se hagan democráticas, es otra cosa. Digamos, las decisiones definitivamente las tiene que tomar la dirección, pero, los grupos que se dan al interior de la institución pueden ir presionando [...]

En este sentido, puede observarse que la autonomía relativa del trabajo social, condición particular de la naturaleza del tipo de especialización del trabajo que constituye la profesión según lo analizado por Iamamoto (2003), no parece ser una característica exclusiva de la misma en el contexto escolar. Es decir, las docentes y directoras manifiestan en estos contextos tener también un margen de acción limitado por las normativas y direccionalidad de puestos jerárquicos.

Directora 1: O sea, es todo un camino. A mí, por ejemplo, el trabajador social me tiene que rendir cuenta de lo que hace durante todo el año. Yo tengo que rendir cuenta a mi supervisor de lo que hacen los docentes, los auxiliares, el trabajador social, la secretaria, la vicedirectora, y no sé, el personal de cocina. Así, es como que es una escalerita. Y supervisado.

Por otro lado, en relación a la condición salarial se da una situación paralela entre cargo y función. Las trabajadoras sociales están ubicadas frente al campo de poder desde un lugar de imprecisión: su cargo se encuentra por fuera del régimen docente, apareciendo de esta forma en un lugar subsidiario de lo pedagógico, y su función no aparece delimitada con claridad en el contexto institucional. Esto provoca que el trabajo profesional no solo sea fragmentado como se analizó anteriormente en términos de vinculación interinstitucionales, (atomizado y circunscripto a cada institución escolar particular) sino que también dentro de cada contexto escolar no se reconoce directamente al trabajador social como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Fernanda: En estas escuelas, a mí no me pagan por el cargo o la función que desempeño sino que el cargo es el de Asistente Escolar. Asistente Escolar es un portero, el cocinero, el auxiliar de cocina. Bueno, se ve que han encontrado esa figura como para meter al trabajador social, y de alguna manera legitimarlo.

Bárbara: Desde el Ministerio, viene como auxiliar de tipo psicopedagógico. Pero formo parte del Equipo Técnico y estoy como trabajadora social. Pero como no hay nomenclador donde venga con el título nuestro –que eso también otra pelea que hasta ahora no se ha logrado–, vengo así en mi recibo de sueldo y todo.

Claudia: Somos categoría tres: Asistentes Escolares. ¿Cómo quién? Es la categoría más alta que nos pueden dar como Asistentes Escolares. ¿Quién es Asistente Escolar, en una escuela? Los No Docentes. El trabajador social es visto en una escuela o es tenido en cuenta por el Ministerio de Educación como un No Docente.

Alejandra: [...] Yo no sé si sucede así en todas las escuelas o si tiene que ver con lo “privado”, digamos, pero, eh... la verdad que eso es muy difícil, principalmente en el lugar del Trabajo Social. Es una lucha como diaria, porque bueno no hay un marco que venga a ordenar, digamos: qué es lo que hace bien el trabajador social y lo que no.

Directora 1: [...] Lo que pasa es que la normativa desde el Ministerio de Educación no está muy clara. A ver, no hay una normativa.

A corolario en este momento, se estipula que la configuración fragmentada se da al interior de cada institución. Es decir, además de interinstitucional es también intrainstitucional.

Segundo Momento: Roles del Trabajo Social en las Instituciones Escolares.

El segundo momento del análisis del campo según Bourdieu invita a reflexionar sobre el mapa de posiciones objetivas. Estrechamente vinculado a lo anterior, el rol subsidiario de lo social frente a lo pedagógico fue relacionado en la etapa de la profesionalización del Trabajo social. La configuración escénica planteada sugiere que ese papel subsidiario tiene aún cierta reminiscencia en las experiencias recuperadas. A su vez, al analizar el Modelo de Estado Neoliberal se observó que el Estado adquiere en ese contexto un papel subsidiario en relación a la gestión privada. Ambos papeles (tanto el del Estado Neoliberal como el Trabajo social en su profesionalización) tienen cierta reformulación en el contexto actual. De esta forma, las demandas de la intervención por parte de otros actores sobre el Trabajo Social refieren principalmente a posibilitar lo pedagógico, desde un lugar de externalidad. En este sentido, aparecen exigencias por parte de algunos actores sobre “el deber ser profesional”:

Directora 2: El Trabajo Social en la institución tiene una amplia actividad porque: desde hacer visitas domiciliarias, ver por qué están faltando los alumnos, desde acompañar a los padres en el tema de sacar el certificado, de sacar los DNI ((Documento Nacional de Identidad)), -y que muchos estaban indocumentados, ahora no tanto-, de ver cuando ocurre algún abuso: abuso de que les pegan, o que abusan, está la trabajadora social junto con el Equipo, el Equipo Técnico; trabajamos, avisamos al Socioeducativo, y después de ahí ya Niñez y Adolescencia es la que entra. Pero el puente es la trabajadora social.

Docente 2: Y él es [el trabajador social] el que visita, la trabajadora social es la que visita a la familia y organiza ese nexo con nosotros. Pero, bueno, ella es la que por ahí nos trae la información más fehaciente, más verdadera de lo que está sucediendo. Por ahí nosotros tenemos la mirada del niño, y ella tiene la mirada del adulto.

Sin embargo, en este papel otorgado o demandado la profesional no está directamente involucrada desde el punto de vista del demandante en el proceso de enseñanza aprendizaje sino que ocupa un lugar externo. En tanto es externo puede ser añadido o separado a discreción, de acuerdo a la definición y priorización de las necesidades por parte de las instituciones. Esto explicaría, en parte, por qué no en todos los contextos escolares se encuentran trabajadoras sociales trabajando. Incluso, aunque las instituciones escolares pertenecen a la gestión privada, solo algunas de ellas poseen estos puestos de trabajo. Generalmente, dichos cargos son asignados de acuerdo a las características de los barrios en donde se ubican: son escuelas principalmente de zonas marginales con poblaciones con distintos grados de vulnerabilidad

económica y social. En este sentido, regularmente es exigido un papel principalmente asistencial, entendido como asignación de recursos materiales:

Docente 2: Y, nosotros, por ejemplo, informamos a la Asistente Social si falta, si está enfermo, todo. Si hay alguna realidad que vemos en la entrevista inicial muy difícil, o si va pasando algo en el transcurso del año se lo informamos. Y después ella trabaja con los papás sola, digamos, muy privado, y bueno los va acompañando, y va consiguiendo cosas que necesitan los chicos: alimentos, una vivienda en el caso que estén en la calle, va a hacer visitas a las casas de los chicos, donde viven.

Por otro lado, las trabajadoras sociales se reconocen desde otro papel relacionado a esta direccionalidad política: se posicionan como ejecutoras de políticas públicas. Se sostuvo en el primer capítulo que las políticas socioeducativas tendían a considerar la vida de los sujetos como un “continuum”, es decir, sin una separación entre el afuera y el adentro de la escuela. Las trabajadoras sociales se enmarcan en las políticas educativas y articulan a partir de ella otras políticas, persiguiendo como objetivos de sus intervenciones garantizar derechos de las poblaciones con las que trabajan.

Eleonora: La idea es poder construir en ese entramado institucional, un sostén, desde donde la educación sea posible; pensado que la educación es un derecho, y que como trabajadores sociales debemos poder contribuir a garantizar ese derecho y todos los otros que están vinculados a ese derecho. [...] Articulamos muchas políticas juntas, digamos, pero particularmente de la escuela... sería como... la política educativa.

Fernanda: Las escuelas son parte de una política educativa. Por lo tanto, bueno, el trabajo que uno hace también forma parte de esas políticas.

Gabriela: Trabajo Social dentro de las escuelas lo que brinda [es] esto: un conocimiento en relación a las políticas públicas, y a poder acercar a la población esas políticas públicas. Ya sea en relación a educación, o a políticas sociales, de inclusión.

En los relatos de las trabajadoras sociales entrevistadas por lo tanto aparecen combinados ambos perfiles: desde la institución viene a ser un profesional externo que realiza tareas que posibilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que ellas mismas se reconocen como quienes garantizan por medio de sus tareas la materialización de políticas públicas del Estado con el objetivo principal orientado sobre el aseguramiento de los derechos humanos.

Estos perfiles no son necesariamente contradictorios, sino que varían de acuerdo al punto de vista adoptado sobre los objetivos de las intervenciones. Por otro lado, las rutinas diarias incluyen tareas dentro y fuera de la institución escolar. A pesar del lugar de imprecisión mencionado en el momento anterior, las trabajadoras sociales organizan sus tareas de acuerdo a sus criterios, prioridades y demandas de los distintos actores:

Danisa: Yo vengo nueve y media de la mañana y me voy dos y media de la tarde. Entonces ahí ocupo la parte de la primaria, o sea, del curso de la mañana, y del curso de la tarde. [...] Aprovecho en esa parte de la mañana, para hacer visita, o hacer alguna llamada, o algún trámite específico. O a veces alguna reunión con un Centro de Salud [...] Los padres a las doce vienen a buscar a los chicos y habitualmente me buscan.

Alejandra: Yo trabajo cuatro horas. [...] a las ocho y media ingresan los niños, la idea es que siempre la trabajadora social este ahí en la puerta con la Directora. Siempre vienen los papás, te preguntan algo. Bueno, también la idea es ordenar todo eso. [...]. Esto de la respuesta inmediata. Y después con algunas, si yo tengo entrevistas ya pautadas, tanto con instituciones o con familias. [...] Esto, articulación todo el tiempo con otras instituciones.

Claudia: [...] apenas llegué, en una de las escuelas la demanda fue así: em... tremenda. O sea, fue una avalancha de demandas. Y en la otra fue un “cerrarse de puertas”, que no sabían mucho por qué había ido ni quién me había mandado parecía. Entonces, en los dos lugares quedé atrapada en situaciones diferentes, que fue muy interesante como se fue desplegando. O sea, como fui tratando de encontrar el lugar.

En estos casos, puede interpretarse una incipiente separación espacial (dentro/fuera) y temporal (inmediato/mediato) de las tareas. La posición del Trabajo Social en las escuelas resulta en un nexo entre estos espacios y tiempos, entre la institución escolar, las poblaciones con las que trabaja y otras instituciones. En el mapa de las relaciones objetivas puede esbozarse que la imprecisión del papel del trabajo social, se corresponde con el lugar de mediación que ocupa. No es que el Trabajo Social no tenga nada que hacer en la escuela y por ello no tenga un lugar definido estructuralmente. Por el contrario, en tanto ocupa una posición cambiante y flexible, se ubica en un espacio de tensión. Dicha tensión surge a partir de la contradicción entre aparecer externamente a la institución, pero ser al mismo tiempo parte de ella.

Tercer Momento: La Construcción de las Tareas Profesionales.

En tercer lugar, en relación al habitus de las trabajadoras sociales cabe reflexionar sobre cómo impactan los tres papeles explicados anteriormente: rol subsidiario frente a lo pedagógico, ejecutores de políticas públicas, mediación entre espacios y tiempos. Se destaca que en cualquiera de los tres papeles mencionados las trabajadoras sociales señalaron cierto malestar o cansancio principalmente en relación a las demandas:

Gabriela: O sea, yo sentía, digamos, que el trabajador social tiene que dar respuesta a todo, básicamente. Como que tenés amplitud de que eso: así como te llegan demandas de todo tipo, uno tiene que estar preparado para dar respuesta a todo eso. Y quizás si uno se recorta en lo que es educación, estando en una escuela no tenés por qué dar respuesta a todo. [...] Y perdés un poco el eje de por qué estás en una escuela. Y bueno, no es fácil, mantenerse.

Claudia: Con todo el malestar, y con toda, con toda la desintegración, con toda la falta la inclusión que a veces nos daba este lugar por fuera casi; que diseñaba para sobrevivir. Pero viste que, un lugar con el que nunca me sentí cómoda, y que yo no pude armar así.

También manifestaron las dificultades entre las demandas institucionales y el trabajo cotidiano, cuestión que pese a no ser exclusiva de este campo, influye en las intervenciones y formas de pensar lo cotidiano por parte de las profesionales. Bourdieu (2008) señala que los agentes que participan en el campo no son determinados linealmente por las fuerzas que los condicionan:

“[...] los agentes sociales no son ‘partículas’ mecánicamente empujadas y tironeadas de aquí para allá por fuerzas externas. Son más bien detentores de capitales y, dependiendo de su trayectoria y de la posición que ocupen en el campo en virtud de su dotación (volumen y estructura) de capital, tienen una propensión a orientarse activamente ya sea hacia la preservación de la distribución de capital o hacia la subversión de dicha distribución” (2008: 147).

En este sentido, las trabajadoras sociales reconocen construir sus tareas, a lo largo del tiempo, articulando nuevas y antiguas experiencias, confrontando en ocasiones con otros actores institucionales. Los papeles mencionados coexisten, y entre lo exigido y lo permitido surge la posibilidad de construcción de las tareas. Las trabajadoras sociales operan con un mar-

gen de acción que de acuerdo a las coyunturas y contextos permite problematizar lo establecido:

Alejandra: Cuando yo entré tendían mucho a dar trabajo administrativo. Trabajo que tendría que hacer la secretaria. He planteado esto de hacerlo conjuntamente con la secretaria, y me han dicho: ‘que no, que esto hace años que siempre lo hace la trabajadora social, que la trabajadora social lo va a hacer mejor, que la secretaria’ [...] Pienso varias cosas: [...] Darle más trabajo al trabajador social, administrativo, en donde lo corra de su lugar como... como profesional que muchas veces es molesto para la institución. Y también a veces lo pienso como una cuestión de que por años se hace así, y lo seguimos haciendo así, no sabemos por qué.

Bárbara: De a poco, con la constancia, porque inclusive hasta hoy en día hay ciertas instituciones que nos cuesta trabajar. Algunos Centros de Salud, viste, con su forma de ser. Alguna otra escuela [...]

Danisa: [Las tareas] se van construyendo me parece, un poco en relación a la necesidad.

Fernanda: Yo me manejo, digamos, con bastante libertad, como para empezar a trabajar en una situación problemática. A veces bueno, sí, pueden de alguna manera la Dirección darte cierta directiva pero lo que intento es de llevarlo adelante yo de acuerdo como a mí me parece que es la mejor manera.

Puede observarse que esta construcción no surge espontáneamente y requiere de la constancia de las trabajadoras. La libertad de la que dispone cada trabajadora social opera como obstáculo a la vez que como facilitadora de intervenciones sociales flexibles y complejas. No obstante, la producción intelectual y empírica propia de cada profesional queda invisibilizada por la falta de sistematización y comunicación de las experiencias. Es decir, tal como se expresó en el eje anterior, las profesionales quedan solas frente a los embates de las situaciones en las que intervienen. La autonomía profesional que implica la libertad en la toma de decisiones deviene o se confunde en atomización de las experiencias. Las experiencias que no se comunican quedan invisibilizadas y tienden a fragmentarse y a perder su capacidad de replicación. Este movimiento retroalimenta el carácter impreciso del lugar del Trabajo Social en la vida cotidiana de las instituciones escolares.

➤ ***Sobre la Relación con Otros Actores Institucionales: Equipos Socioeducativos, Docentes y Directivos.***

La elaboración paulatina de las situaciones problemáticas se acomoda en la intersección de lo singular de cada contexto, pero requiere por todo lo expuesto una confrontación continua de cada profesional con las demandas, definiendo de esta forma márgenes de acción y maniobra. Esta definición está influida por el campo de poder, por las posiciones en el mismo de los actores, y por los hábitos de las profesionales.

Primer Momento: Posición del Trabajo Social Frente al Campo Educativo.

En el primer momento, tomando nuevamente el análisis de Bourdieu (2008) en relación a la posición del campo frente al campo de poder, la inserción de los trabajadores sociales difiere a la de otros actores en virtud de la naturaleza del trabajo que realiza y no solo de la demanda. Es decir, el lugar analizado en el eje anterior, coloca no solo a las trabajadoras sociales individualmente sino que ubica a la profesión en un lugar complementario y prescindible. De esta forma, estas experiencias se circunscriben a determinadas escuelas y no a todo el conjunto de las instituciones regionales. A su vez, frente a aquellas situaciones que exceden el trabajo de las entrevistadas, y en aquellos contextos donde no hay cargos, la intervención sobre situaciones problemáticas (definidas por los actores institucionales) se lleva a cabo por los Equipos Socioeducativos. La reglamentación de estos Equipos analizada en el primer capítulo aboga por una composición interdisciplinaria de los mismos, señalando tres perfiles a ser ocupados: perfil psicológico, psicopedagógico y perfil social. No obstante, al momento de desarrollar la investigación, sólo una trabajadora social integraba los equipos de la regional Rosario y otras dos estaban en espacios de coordinación. Entonces, teniendo en cuenta que estos puestos representan otro nivel de participación y posicionamiento profesional, puede observarse en ese sentido una posición subalterna del Trabajo Social al interior de estos Equipos.

Claudia: Pero a ver, ésta cosa crítica que se genera de, de damos un profesional acá, damos otro allá, damos otro acá a esta escuela porque lo pidió, un trabajador social, un psicólogo, un fonoaudiólogo; y después, armamos en el Ministerio de Educación un [Equipo] Socioeducativo. Nadie junta a nadie. Nadie arma algo en común. Nadie comunica a nadie con nadie. Los supervisores no saben que pedirle al Socioeducativo. Los del Socioeducativo no saben comunicarse con los supervisores, ni con los directores, ni con las escuelas.

Esto introduce un doble desplazamiento de la profesión a la ya enunciada en los ejes anteriores por parte de algunos actores institucionales: se desplaza la profesión al interior de las escuelas sobre el componente eminentemente social-asistencial, y se desplaza a la profesión en los Equipos Socioeducativos hacia funciones de coordinación. No obstante, este análisis se realiza especialmente en nuestra región, y no se ha indagado sobre la composición de equipos en otras regiones.

Las trabajadoras sociales entrevistadas manifiestan distintas miradas sobre estos Equipos, pero coinciden mayormente en que su trabajo se diferencia en función de la relación entre espacios y tiempos:

Bárbara: Al estar nosotros en terreno, conocemos... no te digo que ellos no conocen la realidad, digamos, estamos “más empapadas” en la problemática. Ellos toman -a lo mejor uno eleva al Socioeducativo, y vienen, y toma ese caso, o la problemática- y no es lo mismo, vos que conocés, lo palpás a diario.

Danisa: [...] A mí me parece que los Equipos Socioeducativos eh... si bien resuelven cosas, a veces no resuelven en la urgencia de las necesidades.

De los fragmentos anteriores se entiende que el acercamiento al terreno, a cada contexto singular posibilita un mayor margen de conocimiento sobre las realidades, de ahí que las profesionales entrevistadas reconocen que los Equipos Socioeducativos operan sobre la urgencia pero no logran sostener un seguimiento, una continuidad de las intervenciones. Los Equipos Socioeducativos además representan otro nivel de intervención, por encima de la responsabilidad del primer nivel (instituciones de territorio: escuelas, centros de salud). Esta diferenciación por niveles aunque resulta estratégica en cuanto a la priorización en la asignación de recursos resulta insuficiente frente al contexto complejo que se impone a las instituciones:

Fernanda: El Equipo Socioeducativo aparece en tanto la escuela lo convoque. Si la escuela no lo convoca, el Equipo Socioeducativo no va a aparecer. Solo aparece cuando hay, problemáticas que exceden al trabajo que puede hacer un maestro, un director, o incluso un trabajador social, o quien esté, un psicopedagogo, un psicólogo, quien sea trabajador de la institución.

Directora 1: Yo creo que los trabajadores sociales están desbordados, y yo creo que no tendría que haber uno, tendría que haber tres trabajadores, porque no se puede con... Todas las familias tienen problemas, todas. [...] Y lamentablemente “E” se tiene que abocar fundamentalmente a las cuestiones gravísimas y

que son muchas. Entonces las otras las va atendiendo, pero a lo mejor no puede hacer un seguimiento tan grande como estas situaciones extremas.

Existe un reconocimiento por parte de los actores institucionales del agravamiento de las condiciones de vida de las poblaciones que asisten a los centros educativos. La complejidad de las prácticas profesionales actuales hace imposible el abordaje departamentalizado de la realidad social. Es decir, en la trama escénica planteada se torna dificultoso separar el abordaje de los problemas sobre distintas esferas (lo pedagógico, lo social, lo psicológico).

Segundo Momento: Posición de las Trabajadoras Sociales en Relación a la Especificidad ya la Interdisciplina.

Continuando con el análisis, el segundo momento de Bourdieu permite reflexionar sobre las posiciones de las trabajadoras sociales en estos escenarios complejos y cambiantes en función de debates antiguos y actuales en torno a la especificidad y la interdisciplina.

Se sostiene que las trabajadoras sociales ocupan un lugar de tensión, que se traduce y resignifica en esos debates. A riesgo de ser un análisis simplificador, ambas categorías representan puntos de inflexión presentes en los relatos de las trabajadoras sociales.

Respecto de la especificidad, uno de los principales aportes resulta en la lectura de Montaña (2002). Para este autor, la búsqueda de la especificidad profesional ha representado un camino inacabable, y ha criticado aquellos posicionamientos que han considerado que el trabajo social se legitima por la supuesta especificidad. Este autor discute con aquellas perspectivas positivistas que sostienen una visión compartimentada de las profesiones, en donde prevalece cierto endogenismo y donde a través de la división socio-técnica del trabajo cada profesión trata su propio campo, su propio objeto, claramente diferenciado de los demás. Sin embargo, destaca que la profesión se define por su “más o menos”. El reconocimiento de ciertas particularidades permite fijar ciertos objetivos a las intervenciones, a partir de una mirada particular sobre los fenómenos sociales por parte de cada profesión. Las entrevistadas señalan el intento por construir un lugar diferenciado de los demás actores institucionales, lo cual permite separar cuáles son las competencias profesionales y cuáles no.

Claudia: Entonces yo por ejemplo en algunos lugares fui tratando de armar un lugar bien diferenciado. A ver ¿Qué quiere decir? Que, que sea un área social

con la expectativa de que alguna vez me dieran un compañero, para este espacio. Y armaba qué. Espacios de escucha, fundamentalmente. O sea por qué. Porque hacía falta.

A partir de la selección de aquellas situaciones factibles de ser abordadas, las trabajadoras sociales despliegan herramientas específicas de su actuación profesional: entrevistas, reuniones, visitas domiciliarias. La utilización de estas herramientas no responde a un criterio eminentemente arbitrario, sino que esta mediada tanto por la intencionalidad y direccionalidad que le otorga cada trabajadora, como por la demanda, implícita en la lectura de las trabajadoras sociales, o explícita en el pedido de otros actores:

Danisa: Lo que se hace acá es el tema de la visita domiciliaria, para conocer la realidad familiar del niño. O sea, cuando se presenta una situación, tratar de estar presente en la casa del niño, conocer dónde vive, con quién vive. Uno evalúa cuándo va, por qué va, para qué va. Siempre hay un objetivo de para qué uno va a hacer una visita, cuando va a hacer una visita.

Fernanda: Depende de la situación me convocan a mí. Generalmente lo que empiezo haciendo es entrevistar a los papás o a las personas responsables de ese niño o niña. Empezás a averiguar e indagar sobre ese chico, sobre realidad del chico, de la familia, y después bueno, empiezan a aparecer otras cuestiones en donde uno intenta explicar o entender por qué esa problemática se origina o se gesta.

La delimitación de un papel separado y estático puede conducir al aislamiento, por lo cual el intento de construcción de las profesionales apuntó a forjar espacios de escucha, explícitos en actividades concretas orientadas a ese objetivo o implícita en otras tareas construidas por las trabajadoras sociales.

Claudia: En los dos lugares donde estuve, me pedían que acompañara, [...] que participara en las plenarias, yo lo trataba de capitalizar para mi trabajo incluso. Muchas veces se trató de esto ¿No? De poner, de entender por qué pedimos determinadas cosas, qué pedimos cuando pedimos, qué podemos dar, qué cosas debemos dar, porque tiene que ver con la competencia profesional; y no sentirse mal o sobre exigido.

Gabriela: Después tenías a los chicos que se portaban mal dentro del aula y que la docente te los sacaba y te los dejaba a vos: 'fijate qué hacés, no lo aguanto más'. Entonces era buscarle una tarea a ese niño para contenerlo en el momento, quizás ir hasta la casa a buscar al padre o la madre. Hacer visitas, hacer llamados, atender llamados. Bueno, irte a acompañar a alguien hasta el Centro de Salud que se lastimó. Era así, como muy variado. Y todos los días así. No es

que un día vos decís: ‘hoy voy a hacer un trabajo administrativo’. No, olvídate. Imposible.

En las distintas herramientas (visitas, llamados, acompañamiento) se juega el componente comunicacional, fundamental para poder establecer un lugar diferenciado sin perder por eso el espacio mediador. Las distintas actividades numeradas en el recorte anterior evidencian que las trabajadoras sociales no operan unidireccionalmente sobre una situación problemática cerrada. Desde la perspectiva adoptada, las materias primas sobre las que opera el Trabajo Social no pueden delimitarse solamente en los sujetos de enseñanza aprendizaje, sino en la relación educativa hacia el interior institucional (principalmente entre docentes-alumnos, docentes-directivos, y viceversa) como hacia el exterior (en el plano de lo interinstitucional y en el trabajo con las familias), tanto en una respuesta inmediata (en relación a la urgencia) como a lo mediato (aquellos trabajos a largo plazo planteados por las trabajadoras sociales en recortes anteriores). En las tramas escénicas cotidianas, las trabajadoras sociales actúan constantemente con otras/otros. Tal como se señalaba antes, el lugar, la posición que ocupan las trabajadoras sociales resulta construido junto con otros.

Por ello en su devenir cotidiano según los entramados analizados los debates sobre la interdisciplina problematizan las posiciones tanto de las trabajadoras sociales entrevistadas como de los demás actores institucionales. Pero ¿En qué consiste el “trabajo interdisciplinario”? En base a la diversidad de acepciones posibles una definición cerrada pudiera ser excluyente de múltiples aspectos. Por ello, desde la perspectiva de este trabajo se entiende que el proceso de trabajo del Trabajo Social mantiene dos características importantes: es un trabajo especializado y colectivo, como señala Iamamoto (2008):

“El asistente social es solicitado para desempeñar su profesión en un proceso de trabajo colectivo, organizado dentro de condiciones sociales determinadas, cuyo producto, en sus dimensiones materiales y sociales, es fruto del trabajo combinado o cooperativo, que se forja con la contribución específica de las diversas especializaciones del trabajo.”(Iamamoto, 2003: 129)

Este aspecto cooperativo y especializado condiciona a las trabajadoras sociales a asumir papeles que aboguen por un trabajo con otros no solo desde lo meramente bilateral (en tanto comunicación con cada actor), sino un trabajo en conjunto que comprometa a los invo-

lucrados en el proceso de trabajo. La interdisciplina convoca por lo tanto a las profesiones que participan en esta trama escénica a combinar sus esfuerzos para el abordaje de lo cotidiano. Las trabajadoras sociales entrevistadas manifiestan ciertas reflexiones en torno a lo que comprenden por interdisciplina:

Danisa: Yo por interdisciplina entiendo que es el trabajo en conjunto de un saber profesional, de una formación concreta en un campo o en un área específica, puesta al servicio a pensar una determinada situación con otros saberes.

Algunas de las trabajadoras sociales ubican en sus relatos experiencias de trabajo en conjunto con otros actores institucionales hacia adentro de la institución y hacia afuera. En este sentido, el trabajo interdisciplinario no está sujeto exclusivamente al contexto institucional, sino que depende del componente comunicacional que permita crear, afianzar y multiplicar los puntos de vista de acuerdo a la complejidad de las situaciones.

La conformación de Equipos de trabajo es variada: en ocasiones las trabajadoras sociales cuentan con otros profesionales de estatuto similar (psicólogas, fonoaudiólogas), mientras que en otras ocasiones trabajan con otros actores institucionales (directivos, docentes) o acuden a redes interinstitucionales. En cualquiera de los casos la conformación de estos equipos depende cuasi exclusivamente de la disposición de las trabajadoras: incluso en los contextos donde hay equipos técnicos funcionando los mismos surgen por agregación de cargos y no como política educativa organizada. Esto obliga a las trabajadoras sociales a establecer lazos de acuerdo a sus prioridades, caracterizando las intervenciones por direccionalidades políticas fragmentadas. No es lo mismo el trabajo que puede desarrollarse en la relación trabajador social-psicóloga/fonoaudióloga, que en la relación trabajadora social-docente o trabajadora social-directora:

Danisa: Nosotros acá, generalmente trabajamos como con mucha sintonía con la Dirección. Porque yo estoy sola, no hay un psicólogo, o un psicopedagogo. Entonces bueno, generalmente las situaciones las pensamos con la Directora y con la Vice, y con el docente que tiene a cargo al niño. [...] Lo que yo hago es trabajar mucho en red con las instituciones del barrio. Trabajo mucho con el Centro de Salud, con los Equipos de Vulnerabilidad de la [Municipalidad]. O sea, según la situación concreta que uno empieza a trabajar, como que en base a eso pensamos la manera.

Claudia: Me lo construí con “el adentro” y “el afuera” de la escuela, porque hacia adentro yo no tenía otro equipo.

Eleonora: Uno va construyendo ese lugar. Pero bueno, en mi caso, digamos yo... tengo un trabajo interdisciplinario con los Equipos en los que estoy. Y mis funciones tienen que ver con esto de garantizar derechos.

Bárbara: Por ahí las chicas siempre dicen que somos como una “mesa”, digo: “una pata fundamental”. Me dicen: ‘vos no estás, viste y... necesitamos viste ese contacto con los papás... ese contacto diario, viste, con la familia’. Pero sí, las decisiones se toman en Equipo.

Las particularidades de los contextos institucionales llevan a pensar que no todo trabajo en conjunto es interdisciplinario. Siguiendo la lectura de Muñoz (2011), puede decirse que para el trabajo interdisciplinario es necesario un piso mínimo a nivel comunicativo (2011; 5). En este sentido las experiencias de trabajo en conjunto son reconocidas también por algunos actores institucionales implícitamente:

Directora 1: Y bueno, después cuando van surgiendo diversos niños con una atención especializada, ella hace intervenciones con los profesionales del “III”⁸; eh... se trabaja en Equipo. Eh, bueno, específicamente esa es la tarea.

Pero incluso el reconocimiento de la especificidad profesional en esa tarea de carácter colectivo no conlleva a priori la consecución de un trabajo interdisciplinario. La comunicación resulta en el aspecto sustancial de la conformación de una mirada interdisciplinar, que no sea una sumatoria de miradas individuales sino que resulta en una perspectiva integral de las situaciones. Teniendo en cuenta la verticalidad del sistema, donde las tareas aparecen predefinidas para otros actores, introducir perspectivas de trabajo interdisciplinarias resulta difícil, ante lo cual surgen muchos obstáculos.

Claudia: [...] La interdisciplina es muy difícil incluso en grupos donde uno se da por sobreentendido que hay interdisciplina. Por ejemplo, mirá mi desarrollo laboral ahora es un equipo de salud, donde hay muchas profesiones diferentes, donde tenemos objetivos comunes, pero no siempre logramos interdisciplina. Y ¿Por qué? Porque implica pie de igualdad la interdisciplina. Porque implica poder compartir lenguaje técnico, conocer, querer abrirse a otros decires, otras miradas, querer enriquecerse, querer complejizar algo de mí trabajo habitual. Todo eso es muy difícil en cualquier lugar. La escuela no es la excepción. [...]

⁸ Para mantener la confidencialidad de las entrevistas se optó por ocultar el nombre la institución a la cual la trabajadora social hace referencia.

No obstante, de la cita anterior, se deduce que esto no es solo un fenómeno aislado del campo educativo, sino que es una tendencia actual en otros campos.

Tercer Momento: Debilidades y Fortalezas del Trabajo Interdisciplinario.

En esta posición de alta complejidad a nivel global, el abordaje del tercer momento de Bourdieu sobre los habitus de las trabajadoras sociales y también de otros actores permite situar algunas cuestiones claves en lo singular. De acuerdo a las experiencias recuperadas se destacan dos ejes de análisis en este momento: las debilidades y las fortalezas.

Una de las debilidades de carácter estructural resulta en la condición asalariada, reglada a partir de horarios y funciones específicas a la docencia, que dificultan la coordinación de estos espacios. Existe un punto de contacto entre la profesión docente y la profesión de Trabajo Social: ambas se insertan en la división socio técnica del trabajo como trabajo asalariado. Ya se ha desplegado en profundidad el proceso de trabajo de las trabajadoras sociales, pero los docentes también llevan a cabo su profesión en clave de proceso de trabajo. No obstante, las responsabilidades inherentes a la función docente (tener a cargo distintos grupos poblacionales) operan como obstáculo para la coordinación de actividades interdisciplinarias:

Fernanda: las actividades que tiene el maestro, que son muchas, este... entonces, bueno, me parece que... que resulta un poco difícil poder pensar en el armado de un espacio más de interdisciplina, mientras tengan el trabajo, digamos, organizado de esta manera. Seguramente se podría organizar de otra, pero bueno, las cosas ahora están así, digamos, dadas.

Otra de las debilidades que manifestaron las trabajadoras sociales entrevistadas es que el docente no sea reconocido como profesional competente para llevar a cabo trabajo interdisciplinario. Desde la perspectiva de este trabajo, los docentes como interlocutores de la trama escénica resultan en actores fundamentales al momento de definir estrategias de abordaje. La profesión docente dispone de un oficio propio, un saber específico, lo cual la constituye en una potencial aliada/enemiga en el desarrollo de estrategias cotidianas para el abordaje de las situaciones problemáticas. A modo de ejemplo, no tener en cuenta esto es como pensar que el telonero o el sonidista (en un escenario actual) que participa en una obra teatral no es partícipe de la misma simplemente porque no tiene guiones hablados. De esta forma, el habitus de los

docentes como trabajadores también resulta en un aspecto de importancia para el trabajo interdisciplinario:

Claudia: Con el plus de que el docente tiene la dificultad de sentirse un profesional, el director se siente superior, pero a veces no se siente profesional tampoco; se siente superior, porque está en un lugar de superioridad. Y entonces, a veces se dirigen a vos esperando las soluciones de los, a los problemas, las respuestas. Porque “vos tenés el saber” como profesional, y ellos no. Entonces ahí hay que deconstruir muchísimo para tratar de instalar algo del orden de la interdisciplina. [...] Y la comunicación es muy difícil, hacia adentro de las escuelas.

Docente 1: Y sugerencia es que por ahí formar más al maestro, sobre... A mí lo que... así como uno le dice todo, uno tiene necesidad que el asistente informe todo, al maestro; y a veces no pasa eso.

Se desprende que opera también cierta dificultad al momento de establecer ese piso comunicativo que referenciaba Muñoz (2011) anteriormente: en tanto las posiciones ocupadas entre Trabajo Social y docencia sean asimétricas, la posibilidad de construir una relación comunicativa con objetivos comunes se ve reducida. Solo al establecerse una simetría entre las profesiones a partir del diálogo es posible pensar el desarrollo de prácticas interdisciplinarias.

No obstante, también se registraron experiencias de trabajo en las cuales las trabajadoras sociales tienen en cuenta a los docentes desde un lugar activo. Las mismas no se desentendían de las dificultades iniciales de cualquier proceso colectivo, pero sí ponen el acento en los aspectos formativos:

Danisa: No sé, yo como que yo al principio era muy crítica de la mirada del docente, o de las formas del docente, hasta que entendí que nos complementamos, y nos complementamos muy bien. Y entendí también la función de cada uno. El espacio concreto de cada uno, y desde donde plantea el docente cuando te viene a plantear un problema. La formación Docente es distinta a la formación del Trabajo Social.

Eleonora: Pero justamente las debilidades son que: cuando las cosas no funcionan se tiende a culpabilizar al Equipo. Hay una jerarquía en los saberes. Hay cierta competencia que se genera con la Dirección. Porque justamente lo que se disputa son los saberes y los lugares de poder, y a veces pasa que no sabemos cómo contener al docente, en algunas situaciones.

Conformar un lugar específico al mismo tiempo que erigir o proponer un trabajo interdisciplinario produce también contradicciones hacia el interior de la propia profesión. Esto

conlleva a generar ciertos espacios conflictivos entre competencias y funciones, entre lo específico del trabajo de las trabajadoras sociales y el de las docentes o directoras. Dichos litigios terminan generando confusión y obstáculos para el desarrollo de prácticas interdisciplinarias, a la vez que operan en el habitus de los profesionales provocando malestar:

Alejandra: [...] Pero si bien hay muchos obstáculos por parte de la institución, por esto de que ellos quieren una entrevista social: 'ay que esté el docente' la Directora dice. Y pero ¿Para qué? Si está el docente es una entrevista más pedagógica, no es una entrevista social en donde hay que mantener algunas condiciones de privacidad. [...] La Directora pasa, aparte, espía por la ventana para ver que estoy haciendo. [...] Siempre está el control a ver qué está haciendo la trabajadora social.

Bárbara: Siempre hay problemas, en todas las instituciones, siempre encontrás problemas. Al principio a mí me costó muchísimo porque era como que los docentes estaban acostumbrados a hacer a hacer todo: que la mamá, que el papá, que la familia, que nosotros ya sabemos, viste. Es entrar en confianza con cada docente, ir conociendo.

Gabriela: Como que me pasaba que costaba mucho, por ahí, que el docente pueda correrse un poco de esta mirada muy desde la docencia. Entonces como que cada uno quedaba en su postura de entender las situaciones de una forma. Y muy difícil poder pensar, bueno, esto: desde tu lugar de docente, desde mi lugar de Trabajo Social armamos esta posibilidad o este trabajo. Siempre quedaban como medio aislado, en un tire y afloje, digamos.

La posibilidad de construcción de un espacio interdisciplinario está dada según los relatos de algunas trabajadoras sociales en la medida del reconocimiento de otros saberes en un pie de igualdad, teniendo en cuenta las diferencias pero estableciendo parámetros semejantes en las intervenciones. No todas las tareas son susceptibles de ser interdisciplinarias. No depende de la tarea en sí misma, sino de la forma en que sea abordada. Es decir, la confluencia de miradas genera las condiciones de una apuesta interdisciplinaria sobre una actividad o tarea. Asimismo, no es necesario que todas las tareas todo el tiempo sean abordadas en clave interdisciplinaria. La especificidad del aporte de cada profesión resulta en este reconocimiento de la variabilidad de las experiencias, y de la selección de las materias primas factibles de ser abordadas en este sentido:

Gabriela: Para mí la interdisciplinariedad se da en muy raros casos. Después uno trabaja permanentemente con otros, y me parece que es imposible pensar mi trabajo sola. Más por la particularidad de nuestra profesión que justamente se basa en armar puentes y redes con otros. [...]

Alejandra: Como pensado esto en un lugar más para trabajar aquellas cuestiones que surjan, o aquellas preguntas, inquietudes que surjan en función del niño, de la crianza, dándole ese lugar y también, al niño, y también al rol paterno o materno, digamos. [...] Lo que... o sea, ahí también yo soy el nexo entre la escuela y el “EEE”.

Por último, se destacan algunas fortalezas en función de aquellas experiencias donde se registra un incipiente trabajo interdisciplinario: una de ellas habilitar espacios de comunicación no solo con las poblaciones con las que trabajan los profesionales (tanto docentes como trabajadoras sociales) sino también hacia la relación entre los propios profesionales como condición necesaria de los abordajes. Necesarias ya que facilita el trabajo de los distintos trabajadores habitualmente desbordados, al introducir otros puntos de vistas se destraban situaciones estancadas, a la vez que favorecen las responsabilidades de las gestiones institucionales:

Claudia: En mi transcurrir lo que hubo es un “intentar”. Algunos pequeños logros pero digamos si el diálogo pudiera ser entre estos equipos de trabajadores sociales y los equipos de supervisores, y ponerlo de otra manera que a la institución le llegue de otra forma, seguramente pudiéramos habilitar muchísimo más.

Directora 1: Hacer intervenciones para que una persona no duerma en la calle y tenga un techo, y le cambias la vida al niño; cuestiones con instituciones específicamente. Es una fortaleza gigante, que alivia un poco la tarea de la gestión

Otra de las fortalezas es el aprendizaje en conjunto, lo cual impacta en el habitus de los actores institucionales. Genera prácticas que tienden a deconstruir lo establecido, a problematizar lo pedagógico e imprimir otra direccionalidad sobre el proceso educativo. Apunta en este sentido a reconocer la dimensión pedagógica de toda práctica social y la dimensión social de toda práctica pedagógica. Proyecta en ese sentido la superación entre la diferenciación por esferas de lo social y lo pedagógico, transformando la vida cotidiana de las personas.

Directora 2: hubo muchas fortalezas. Por ejemplo, algo que les marcó mucho a las docentes, fue cuando prepararon el rincón de los juguetes y les explicaron que podían jugar las nenas y los nenes [...] Y después se volcó en una plenaria para ver cómo le había ido a cada uno; y estaban re felices porque: cómo habían jugado, cómo se habían desprendido de ese prejuicio.

Gabriela: La fortaleza es el aprendizaje; me parece que uno permanentemente va como cosechando. Uno aprende todo el tiempo del otro. Yo de los docentes aprendí un montón de cosas: en relación a como se manejan con los chicos, con los padres, aprendí un montón del compromiso que ponen.

Finalmente se destaca la fortaleza de la contención. Las entrevistadas manifiestan que el trabajo junto a otros impacta en las subjetividades profesionales contrarrestando de esta forma el sentimiento de soledad. La contención como dimensión ineludible de los procesos sociales, invisibilizada muchas veces por las lecturas positivistas, representan un eje importante en los abordajes institucionales. Dicha contención no es exclusiva de una profesión, sino que forma parte de cualquier intervención profesional: una de las docentes también destaca sentirse contenida en este tipo de experiencias.

Bárbara: El trabajador social en ese sentido nunca está solo, siempre está acompañado. Siempre vos trabajas con el otro. [...] Pero siempre con el Equipo. Siempre acompañado del Equipo.

Docente 2: La fortaleza, el sentirte acompañado, el no estar solo frente a estas situaciones porque a veces a vos en el aula se te terminan las respuestas. Eh... a ver, el que nos escuchen a nosotros también porque también vamos cargados de esa emotividad después de escuchar, de ver y de presenciar situaciones.

Corriendo el foco de análisis de la práctica profesional como vocación, reconociendo la constitución subjetiva que generan las trayectorias educativas y laborales, la contención resulta en un aspecto imprescindible en el desarrollo de las prácticas relevadas, determinando márgenes de acción mayores o menores en los distintos contextos institucionales.

REFLEXIONES FINALES.

En el capítulo primero se analizó que la conformación del campo educativo ha respondido a una función política del Estado y de otros actores, en la búsqueda de legitimar determinado orden. La revisión de los distintos tipos de estados permitió observar que los objetivos orientadores de la educación respondieron a distintos modelos económicos. Aunque el modelo económico actual reviste cierta complejidad en su análisis, se ha supuesto provisoriamente que se condice con la fragmentación heredada del modelo neoliberal. No es objeto de análisis el modelo económico actual, pero sí fue necesario el análisis y confrontación de los distintos modelos precedentes para situar históricamente la intervención, y concluir en este aspecto que las implicancias actuales de las modalidades de intervención del Estado en general, y del Trabajo Social en particular no son apolíticas ni ahistóricas sino que se ubican en la intersección de lo público y lo privado. Es decir, se concluyó en este aspecto que pese a que las escuelas seleccionadas sobre las cuales se analizaron las experiencias del Trabajo Social, correspondieron al circuito de gestión privada de la educación formal, su contexto institucional ha dependido de una matriz estatal: las normativas que han regulado el campo condicionaron directamente la organización y desarrollo de las gestiones. Por lo cual, solo ha sido posible pensar la escuela pública de gestión privada en su relación histórica con la escuela pública de gestión estatal, estrechamente vinculadas desde lo legal y lo económico, aunque separadas en cuanto a ciertos intereses principalmente del orden de lo político-ideológico.

A su vez, la fragmentación histórica del sistema educativo formal ha resultado en un cuadro estructural que, con distintas manifestaciones, ha trascendido los distintos modelos de Estados, y continúa hasta nuestros días. Las políticas socioeducativas tanto a nivel nacional como a nivel provincial han intentado contrarrestar los efectos de la fragmentación, a través de distintas estrategias y programas, tendientes a abogar por la institución escolar no solo desde su misión pedagógica, sino desde su carácter transversal en el devenir cotidiano de los sujetos que en ella se desenvuelven. Es decir, han orientado un enfoque de inclusión de carácter integral sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando las condiciones contextuales no solo como agregados a la escena educativa, sino como parte constitutiva del mismo proceso. La reglamentación de equipos socioeducativos interdisciplinarios, que reconocen distintos perfiles profesionales en el abordaje de las situaciones escolares, refleja en parte esta

perspectiva multidimensional del fenómeno escolar, al menos en la retórica de las políticas públicas.

Al comienzo del segundo capítulo se priorizó la trayectoria del trabajo social en el ámbito escolar. La misma estuvo y ha permanecido condicionada por dichos momentos históricos y modelos antes mencionados. Las formas en que se ha definido la intervención profesional resultaron no solo en meros recursos del lenguaje, sino que posicionaron concretamente a los agentes en los campos de actuación profesional. En este sentido, se halló una correspondencia entre la fragmentación del sistema educativo y la fragmentación de las intervenciones a nivel regional en este campo. Bajo este análisis se procedió a definir la intervención profesional desde un enfoque relacional, entendiéndola como proceso de trabajo en el contexto del sistema económico capitalista. El análisis multidimensional de la intervención reflejó el carácter dinámico y complejo de esta categoría. En función de las dimensiones se destacaron tres elementos constitutivos de las prácticas profesionales: la formación académica, el trabajo cotidiano y las relaciones de las profesionales de Trabajo Social con otros actores. A continuación se intentó combinar una lectura desde las posiciones de poder y desde las percepciones de los agentes o actores involucrados, a partir de tres momentos propuestos por Bourdieu para el análisis de los campos sobre cada uno de los elementos señalados como componentes de las intervenciones.

La selección de la muestra representativa comprendió profesionales de Trabajo Social, docentes y directoras de escuelas públicas de gestión privada de la Ciudad de Rosario y de la Ciudad de Villa Gobernador Gálvez. A pesar de las diferencias de jurisdicciones entre ambas ciudades, el marco legal y ubicaciones similares de las escuelas en relación al territorio (centro-periferia) permitieron ahondar en los puntos de contacto de las intervenciones.

Sobre el primer eje de análisis, las conclusiones arrojaron que las trayectorias educativas de las distintas profesionales condicionaron su inserción en el campo educativo. En este sentido, las profesionales atravesaron en la trayectoria previa a su inserción profesional contextos educativos formales e informales, que influyeron en sus trayectorias laborales, orientando las intervenciones desde determinadas posiciones teórica-metodológicas. A su vez, a pesar de sostener que la intervención no responde directamente a la vocación, sino que se traduce en un proceso de trabajo asalariado, las entrevistadas reconocieron necesaria su formación continua, finalizada la formación académica de grado. Algunas trabajadoras encontraron

en las reuniones plenarias o reuniones de Escuela Abierta algunas salidas provisorias, mientras que otras realizaron cursos específicos en distintas instituciones formativas. La creación y sostenimiento de espacios de reflexión ha dependido exclusivamente de la buena fe de las profesionales, y de la propia motivación ético política de cada una. Frente a la ausencia de espacios de re trabajo de las experiencias y falta de exigencias (y ofertas) por parte de las gestiones (del colectivo profesional y de los aparatos estatales/institucionales), las trabajadoras sociales manifestaron cierto sentimiento de soledad que ha impregnado el habitus profesional. La Subcomisión de educación del Colegio de Trabajadores Sociales de la 2ª Circunscripción de Santa Fe apareció como espacio clave, aunque desarticulado al momento de llevarse a cabo las entrevistas. En relación a este eje, la pregunta que queda a modo de reflexión es: cuál es la importancia otorgada, por el colectivo profesional y por las gestiones políticas e institucionales escolares, a la formación continua de quienes intervienen en estos contextos complejos. Este cuestionamiento queda abierto para futuras investigaciones.

Respecto del segundo eje, surgieron varias reflexiones. Por un lado, la verticalidad del sistema educativo y la condición de asalariadas de las trabajadoras sociales confluyeron en un escenario fragmentado de las intervenciones. La autonomía relativa de las profesionales, siendo una característica estructural de la profesión, se ve afectada y profundizada por el verticalismo en la toma de decisiones, atomizando las experiencias profesionales y relegándolas a determinados límites institucionales.

Esto ha configurado distintos perfiles o roles profesionales, que aparecen simultánea y contradictoriamente: la trabajadora social con un rol subsidiario de lo social bajo lo pedagógico; con un rol como ejecutora de políticas públicas; y con un rol como mediadora entre tiempos y espacios institucionales. En este sentido, del cruce de lo universal y lo particular nace lo singular: la asimilación de estos roles ha surgido entre lo exigido y lo posible, por el contexto y por la propia toma de decisión de cada profesional.

El peso de la dimensión ética-política vinculada en este punto sobre la dimensión instrumental ha obligado a reflexionar que, para desarrollar estrategias acordes a los principios éticos de la profesión y direccionadas políticamente hacia el empoderamiento de los sujetos de la intervención, fue necesaria la orientación de los medios de trabajo en función de dicha intencionalidad que es intrínsecamente política e ideológica. Es decir, las técnicas de actua-

ción profesional están orientadas desde una dimensión ética-política determinada y condicionadas por la dimensión ideológica.

En virtud del referente empírico reducido y heterogéneo, no pueden establecerse tendencias generales al contexto global, pero en el marco de referencia en particular puede observarse que las trabajadoras sociales construyen sus tareas diferenciando paulatinamente su papel asignado del papel elaborado por ellas mismas.

Reconociendo la diferencia entre las modalidades educativas de las instituciones el punto de contacto entre las experiencias relatadas por las profesionales ha sido la elaboración de estrategias para el abordaje de las situaciones. Dada la variedad de las mismas, frente a las características de cada contexto y cada trayectoria educativa y laboral de las profesionales, la comunicación entre las trabajadoras deviene en un recurso a tener en cuenta. En este sentido, la reflexión de este eje invita a cuestionar la falta de sistematización de las experiencias de estos contextos desde un punto de vista formativo. Este trabajo intentó develar justamente esa invisibilización de las prácticas en las instituciones escolares.

Por último, el tercer eje permitió concluir que la posición del Trabajo Social como profesión en las instituciones analizadas tiene un doble desplazamiento: por un lado, las trabajadoras sociales mantienen una posición externa en tanto profesión por fuera del régimen docente (cuestión también analizada en ejes anteriores), ubicándose en un lugar político vinculado a la demanda principalmente de asistencia por parte de las instituciones escolares. A la vez, mantienen una posición desplazada a nivel macro, en relación a los Equipos Socioeducativos: algunas trabajadoras sociales que forman parte de estos Equipos se ubican en lugares de coordinación, mientras que es muy bajo el nivel de participación en los circuitos territoriales que abordan las situaciones problemáticas de las instituciones escolares en nuestra región.

Así, los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios han sido equipos externos vinculados al segundo nivel de intervención mientras que en el primer nivel de intervención se ubican las instituciones de territorio como escuelas y centros de salud. Aunque las Políticas Socioeducativas se presentan como un continuum de la vida cotidiana, y predomina un enfoque orientado sobre la inclusión socioeducativa en la retórica de estas políticas, las trabajadoras sociales como agentes vinculadas a ser ejecutoras de las mismas no encuentran en el sistema

educativo analizado un lugar definido en términos políticos y contractuales de forma estable como agente público.

Los debates que surgen a raíz de esto se orientan en dos componentes: la especificidad y la interdisciplina:

Sobre el primero, se concluyó que no hay definiciones cerradas, y que lo específico de las tareas desarrolladas no tiene que ver con las tareas en sí mismas, sino con la intencionalidad y la mirada política que funda las intervenciones en ciertos sentidos y no en otros. La aproximación de ciertas herramientas incluso resulta conflictivo, en tanto la especificidad no está sobre la tarea concreta sino en la mirada del profesional, lo cual hace que deba construir su intervención fundada explicitando sus estrategias, pero obteniendo muchas veces resistencias por parte de otros actores institucionales. Por ejemplo, señalando la diferencia entre entrevista social y entrevista pedagógica.

Por otro lado, los debates en torno a interdisciplina conforman un aspecto novedoso que abren nuevas expectativas de trabajo. Se concluyó en este sentido que no todo trabajo en conjunto ha sido necesariamente interdisciplinario. La interdisciplina significó en principio, desde el punto de vista abordado, un pie de igualdad de los saberes de las distintas profesiones o disciplinas. La ausencia de diversidad de profesiones y conformación precaria de equipos inter o intra institucionales configuran el reflejo de un escenario fragmentado en materia de interdisciplina.

El análisis de esta situación conlleva a reflexionar acerca de la importancia de una producción de conocimientos en este campo que reivindique la necesidad de dar visibilidad y legitimidad a estas experiencias, tanto al interior de la profesión como de las instancias en las que se construye la política pública.

Por otro lado, entre las debilidades de las experiencias, se registró la asimetría en la relación docente-trabajadora social. En la medida en que el diálogo entre estas profesiones mantuvo una posición asimétrica, las intervenciones han resultado atomizadas. El escenario actual brinda la posibilidad de trabajo interdisciplinario entre estos actores, en tanto se logre establecer un piso mínimo, apostando a la confluencia de saberes sin por ello superponer o eliminar las especificidades de cada actuación profesional. Por esto, la reflexión que deja este eje es principalmente la necesidad de revisión de las experiencias actuales de interdisciplina en con-

textos como los escolares, a fin de reformular acercamientos y aproximaciones sobre las realidades complejas y cambiantes de los centros educativos de la región, apuntando sobre todo en las fortalezas de dichas intervenciones: la contención y acompañamiento recíproco entre profesionales históricamente ubicados en posiciones asimétricas han resultado en componentes claves para repensar las intervenciones en clave relacional.

A corolario, el recorrido realizado a través de este trabajo ha resultado en una exploración sumamente enriquecedora para el investigador, abriendo más interrogantes que respuestas en la lectura del campo educativo en la Provincia, y especialmente en relación al Trabajo Social. La invitación, por lo tanto, reside en la continuidad de próximas investigaciones que promuevan perspectivas distintas y confronten los resultados provisorios del presente escrito con nuevas aproximaciones teóricas reflexivas.

BIBLIOGRAFÍA.

ACOSTA, M.L., & BUONGIORNO, M.A., & FERNÁNDEZ ROVITO, S.Y. (2008) *La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones*. (Tesis de Grado). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

ANDRENACCI, Luciano y REPETTO, Fabián. (2007). *Universalismo, ciudadanía y Estado en la política social latinoamericana*.(S/L), noviembre 2016, disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/0B1ZmFbLZfyQ5fkdpVmpZN2hTeVgtTUh4a0stb0s0MVIKUGxDMi1GT2o3LVlMMTdkS3VzQTA>

AQUIN, Nora (1996). *La relación sujeto-objeto en Trabajo Social: una resignificación posible*. (S/L.), disponible en: <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000139.pdf>

ASCOLANI, A., & MOSCATELLI, M., & PÉREZ, A. “La educación”, en *Historia de Nuestra Región Parte 2*, 1999, Vol. 15, Santa Fe, Subsecretaría de Cultura, La Capital.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2ª ed.

CARBALLEDA, Alfredo (2007). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Paidós, 3ª reimpresión.

CASTEL, Robert (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo Protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CECCHINI S., & MARTÍNEZ R. “Una evaluación de la política social en Argentina de los años noventa”, en: CEPAL (Comp.) *Pobreza y políticas sociales en Argentina en los años noventa*. Santiago de Chile, 2004.

COMISIÓN DE EDUCACIÓN DEL COLEGIO DE PROFESIONALES DE TRABAJO SOCIAL DE LA PRIMERA CIRCUNSCRIPCIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. (2003) *Antecedentes del Trabajo Social en Educación en Santa Fe*. Rosario.

DANANI, Claudia. “La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización”, en: CHIARA, M. y DI VIRGILIO, M. (Comp.) *Política Social: conceptos y herramientas*. UNGS, 2009.

DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS (2012). *Cuaderno I: Principios, Metas, Programas*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, marzo de 2017, disponible en:

<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/documentos/>

DRAIBE, S. “Neoliberalismo y políticas sociales. Reflexiones a partir de las experiencias latinoamericanas”, en: *Desarrollo Económico Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 34, N° 134, Buenos Aires, julio-septiembre de 1994.

DUBET, François. “Crisis de la transmisión y declive de la institución en Política y sociedad”, en: *Política y Sociedad*, Vol. 47, N°2, (S/L), 2010, disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582>

DUBET, François. (2006) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona, Gedisa.

DUSCHATZKY, Silvia. (1999) *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos aires, Editorial Paidós SAICF, 1ª ed.

DUSSEL, Inés. “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo”, en: TEDESCO, J.C. (Ed.) *La Educación Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2015, pp. 279-317.

Educación. Santa Fe, (s.f.), (n/a), noviembre 2017, disponible en:
https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191402.

FONTANA, A. “Frente a la desigualdad educativa: políticas socioeducativas. Equipo de Comunicación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas”, en: DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS *Revista Digital I, Las Políticas Socio-educativas*, Año V, diciembre de 2012, disponible en:
<http://www.dnpsme.net/comunicacion/RevistaDiciembre12/indice.htm>.

FREIRE, Paulo (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1ª ed.

FREIRE, Paulo. (1999) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo & QUIROGA, Ana (1985). *Notas para el Seminario El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Riviere*. San Pablo, Brasil, Ediciones Cinco.

IAMAMOTO, Marilda (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. São Paulo, Cortez Editora, pp. 29-178.

JODAR, Francisco (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona, Laertes S.A. de Ediciones.

KARSZ, Saul. “Pero ¿Qué es el trabajo social?”, en: *La Investigación en Trabajo Social*, Vol. V, Paraná, Facultad de Trabajo Social, UNER, 2006, pp. 9-28.

KARSZ, Saul (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona, Gedisa S.A., pp. 11-89.

KESSLER, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1ª ed., pp. 118-144.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SANTA FE (2016). *Núcleos interdisciplinarios contenidos. La educación en acontecimientos*. Santa Fe, Ministerio de Educación, noviembre 2017, disponible en:

plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/mod/resource/view.php?id=167170.

MONTAÑO, Carlos (2002). *La naturaleza del servicio social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. (S.L), Biblioteca Latinoamericana del Servicio Social, Cortez Editora.

MUÑOZ, Gianinna. “Contrapuntos Epistemológicos para Intervenir lo Social: ¿Cómo impulsar un diálogo interdisciplinar?”, en: *Cinta moebio*, N° 40, Chile, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, marzo 2011, disponible en:

www.moebio.uchile.cl/40/munoz.html

NIRENBERG, Olga (2006). *Participación de jóvenes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

PAVIGLIANITI, Norma et al. (1996). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

PUEBLA, María Susana. “La legislación del subsistema educativo privado: el caso de la Provincia de Santa Fe, Argentina” en: *Revista del Programa Políticas Educativas del Núcleo Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (PolEd)*, Vol. 2, N° 2, (S/L), Faculdade de Educação de Unicamp, octubre de 2016, disponible en:

<http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18378>.

SAUTU, Ruth (2003). *Todo es Teoría*. Buenos Aires, Editorial Lumiere.

SERRA, María Silvia “Hacer escuela” en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial*, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, (S/F).

TEDESCO, Juan Carlos (2016). *Debates de política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.

TENTI FANFANI, Emilio (2011). *La Escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2ª ed.

THISTED, Sofía. “Pasado y presente en las políticas socioeducativas”, en THISTED, S.; PINEAU, P.; BÉJAR, M.; FORSTER, R.; SEOANE, V.; y TRÍMBOLI, J. *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: seminario interno*. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: mayo a noviembre 2012, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2013, pp. 17-45.

VÉLEZ RESTREPO, Olga Lucía. “La actuación profesional e instrumentalidad de la acción”, en: TONON, G. (Comp.) *Las técnicas de actuación profesional del trabajo social*. Buenos Aires, Editorial Espacio, 2005, 1ª Ed.

ZAMPANI, Roberto. “Trabajo Social y Asistencia: apuntes para un nuevo (viejo) debate”, en: *Revista Cátedra Paralela*, N° 2, Rosario, Esc. De Trabajo Social- UNR /Colegio de Profesionales de Trabajo Social 2º circ., 2005, pp. 77-84, disponible en: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00025f001t1.pdf

ANEXO

Índice de Tablas

Tabla 1 – Formación académica de las trabajadoras sociales.....	43
Tabla 2 – Experiencia de Trabajo de las trabajadoras sociales.....	44
Tabla 3 – Datos de las docentes en relación a su formación.....	45

Índice de Leyes

Leyes Nacionales

- Ley Nacional 26.206 de Educación Nacional, sancionada el 14 de Diciembre del 2006 y promulgada el 27 de Diciembre del 2006.
- Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada el 14 de Abril del 1993 y promulgada el 29 de Abril de 1993.
- Ley Nacional N° 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos, sancionada el 6 de Diciembre de 1991 y promulgada el 2 de Enero de 1992.
- Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior, sancionada el 20 de Julio de 1995 y promulgada parcialmente el 7 de Agosto de 1995.
- Ley Nacional N° 26.075 de Financiamiento Educativo del año sancionada el 21 de diciembre de 2005 y promulgada el 9 de Enero de 2006.

Leyes de Provincia de Santa Fe

- Decreto Nro. 4380/15 del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
- Ley de Enseñanza Privada Nro. 6.427/68 de la Provincia de Santa Fe.