

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**El Trabajo Social en la comunidad educativa
del aula: alcances y desafíos de la profesión
en el marco de la implementación de las políticas
de inclusión educativa en Uruguay**

Lorena Fernández Braga
Tutora: Sandra Leopold

2015

“Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes.”

(Antelo, E. “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”)

Agradecimientos

Sin dudas esta ha sido la página más ensayada desde los comienzos de la carrera... el momento de decirles Gracias! a todos quienes han estado de una manera u otra en este largo y tan disfrutable camino de mi carrera Universitaria.

A mis compañeras de ruta Majo, Pia, Lau y Vero un incansable Gracias por transitar juntas este recorrido, por compartir la pasión de esta profesión que hemos elegido desde el corazón. Por los hospedajes en momentos de crisis... que fueron tantos... pero Ana Pampliega de Quiroga ya nos lo advirtió en las primeras lecturas que “la crisis es fundamental como posibilidad de cambio...”. Por las madrugadas de hojas teñidas de mates y café, por las caminatas por el barrio, por las ricas discusiones y encontronazos de ideas, por la paciencia y por la amistad incondicional que cosechamos en todo este tiempo a pesar de las distancias.

A mis padres, que no siempre entendieron la decisión de elegir la capital, pero a pesar de ello estar ahí, intentando comprender cada una de mis decisiones tan adversas como estudiar Partera o Trabajo Social, con mis idas y venidas, avances y estancamientos durante la carrera, Gracias!

A la tía Teresa, cuyo abrazo fue fundamental en cada momento.

A Fede por aquellas primeras palabras de aliento durante el curso de MIP I, por recordarme la importancia de llegar a cumplir con mi objetivo y por tolerar el decorado del apartamento con los papelógrafos de colores previo a cada parcial.

A las amigas de San José quienes entendieron cada una de mis ausencias y a pesar de las distancias siempre estuvieron presentes.

A aquellas personas que confiaron en mi profesionalmente previo a este logro y me dieron la oportunidad de crecer con la experiencia, brindándome su confianza para “hacer” desde mi práctica pre-profesional. Gracias a todos mis compañeros de trabajo por preguntar intencionalmente: “¿y, cómo va la tesis?” para incentivar me a cerrar este ciclo.

A Sandra, mi tutora quien estuvo allí respondiendo cada uno de mis mails intermitentes durante tanto tiempo... comprendiendo las ganas y resistencias que ha implicado este proceso.

A todos un inmenso ¡GRACIAS!

Índice

CAPITULO I

La Problemática de la “Exclusión Educativa”: Estado de situación de la Educación Media en el Uruguay.

- 1.1 Educación Media en el Uruguay: avances y estancamientos
- 1.2 El emergente de la “exclusión educativa”.

CAPITULO II

Políticas de Inclusión Educativa: Programa Aulas Comunitarias

- 2.1 Surgimiento del Programa de Aulas Comunitarias en el marco de las Políticas de Inclusión educativa en el Uruguay
- 2.2 Descripción del Programa de Aulas Comunitarias

CAPITULO III

Ámbitos de intervención del Trabajo Social en educación formal y en la Comunidad educativa del Aula

- 3.1 Antecedentes del Trabajo Social en el ámbito de Educación Secundaria.
- 3.2 Ámbitos de intervención del Trabajo Social definidos por el Programa de Aulas Comunitarias

CAPITULO IV

Alcances y desafíos del Trabajo Social en el Programa de Aulas Comunitarias

- 4.1 Pertinencia en el alcance de la intervención del Trabajo Social en función de los objetivos planteados desde el Programa Aulas Comunitarias.
- 4.2 Identificación de las dimensiones constitutivas del Trabajo Social en la intervención profesional en el marco del Programa de Aulas Comunitarias.

CAPITULO V

Consideraciones finales

- 5.1 ¿De qué manera el Trabajo Social puede contribuir al planteo teórico de la Pedagogía Social acerca del quiebre del destino asignado de los sujetos?
- 5.2 Bibliografía

Introducción:

El presente documento se inscribe dentro de las formalidades de entrega para la obtención del título de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El mismo intenta dar cuenta de un proceso de reflexión acerca de los desafíos y las limitaciones que se le presentan al Trabajo Social en el Programa Aulas Comunitarias como campo específico de estudio e intervención profesional.

Se intenta contextualizar al comienzo del documento la crisis evidenciada en la Educación Media en nuestro país y lo que ha sido el auge de las políticas de inclusión educativa, en particular el Programa de Aulas Comunitarias (PAC de aquí en adelante). Entendiendo que las mismas surgen como políticas focalizadas para la inserción efectiva de aquellos adolescentes que por algún motivo han desafiado o no se han insertado directamente dentro del sistema educativo formal.

El surgimiento de estas políticas, constituidas por un componente educativo por un lado y de la asistencia social por otro, ha abierto el campo de intervención para el Trabajo Social en el ámbito educativo, considerándose, entonces, necesaria la problematización acerca del aporte de la disciplina (como integrantes dentro de los equipos técnicos que gestionan las aulas) en sus posibilidades y limitaciones de acción.

Algunos de los cuestionamientos que se plantean a lo largo del análisis, tienen que ver con las funciones adjudicadas y asumidas por los Trabajadores Sociales dentro del Programa y la pertinencia de las mismas para el cumplimiento de los objetivos del PAC, así como el análisis acerca del desarrollo de las diferentes dimensiones constitutivas de la profesión. Se plantea como posibilidad un mayor desarrollo de la dimensión investigativa para el aporte desde el Trabajo Social al Programa en distintas líneas de problematización, como por ejemplo: la conceptualización de educación de la que partimos, resignificación de las visiones estereotipadas acerca de los adolescentes y sus familias, estrategias de intervención con las familias, etc.

Se intenta problematizar acerca del desarrollo de la dimensión asistencial en las prácticas, teniendo en cuenta que el Trabajo Social en este campo tiene una fuerte connotación asistencial que interviene desde el campo de lo educativo, cuestionándonos desde este ámbito cuáles son los alcances de las prácticas en este escenario. Por último, se plantea como posibilidad la importancia del desarrollo de la dimensión socio-pedagógica en las prácticas dentro y fuera de las aulas, con los diferentes actores de la comunidad educativa.

La motivación que ha impulsado a la exploración en esta temática tiene que ver, por un lado con un interés particular por la misma, siendo un área que desde el Trabajo Social siento especial entusiasmo en explorar desde la práctica profesional. Por otra parte, considero como fundamental el aporte desde las Ciencias Sociales en el ámbito de educación, entendiendo como prioritaria la reflexión acerca de las prácticas llevadas a cabo por los Trabajadores Sociales como actores que integran los equipos socioeducativos de las aulas en la actualidad. Por lo que como disciplina profesional se hace imprescindible la revisión e interpelación de su quehacer cotidiano, así como la identificación de sus desafíos y limitantes en este campo de intervención.

Según la temática planteada, se pueden identificar los siguientes objetivos a los que apunta la realización de este estudio:

Objetivo general:

Analizar los desafíos y limitaciones para el Trabajo Social en torno a la Educación Media en el Uruguay en el marco de Políticas pro-equidad¹, tomando como campo de estudio al Programa Aulas Comunitarias.

¹ Desde el Ministerio de Desarrollo Social, se define que las políticas sociales desarrolladas e implementadas en Uruguay desde 2005 se inscriben en la convicción de que “nadie quede librado a su suerte”, es decir, a su condición social y/o económica particular. Asegurar que los habitantes –hombres, mujeres, niños y niñas– de esta nación tengan posibilidades efectivas de desarrollar una vida digna, dado que esto constituye uno de los derechos fundamentales que propician la condición de ciudadano/a, es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto y el Estado en particular. Se trata de “brindar protección a quienes la necesitan, amparar a la

Objetivos específicos:

- Estudiar el Programa Aulas comunitarias en el marco de las Políticas Pro-equidad que se vienen implementando en nuestro país, a partir de un marco teórico de referencia que permita la comprensión del mismo.
- Identificar las principales líneas de acción del Trabajo Social dentro del equipo socioeducativo así como de la Comunidad Educativa del aula².
- Identificar desde el Trabajo Social cuáles serían los principales desafíos y limitaciones como profesión en el ámbito educativo.

Respecto a la estrategia metodológica que se utilizó para el trabajo, la misma recurre, en primera instancia, al uso de fuentes secundarias, basándose predominantemente en la investigación bibliográfica y documental del tema. Nos hemos encontrado en esta búsqueda con un escaso acervo teórico acerca de la sistematización de las prácticas en el campo de la educación y particularmente en el marco del PAC en cuanto a la intervención del Trabajo Social. Dentro de las fuentes documentales se consideraron los Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10 del año 2010 a través del Consejo de Educación Secundaria, la Administración Nacional de Educación Pública y el Ministerio de Desarrollo Social.

Por otra parte se han consultado documentos de sistematización interna brindados desde la Unidad Coordinadora del PAC realizados a partir del trabajo

población garantizando sus derechos fundamentales y hacerlo durante toda su vida, construyendo equidad, contribuyendo al ejercicio de la ciudadanía, generando iguales condiciones y oportunidades para todas y todos frente a diversas circunstancias vitales, sociales y económicas” (extraído de www.mides.gub.uy)

² Viscardi plantea que “todos los actores de la comunidad educativa participan de vínculos diferenciales sujetos a asimetrías variables en lo personal, en lo grupal y en lo institucional, que inevitablemente impactan en el logro de aprendizajes, en la calidad de los mismos y en la integración de niños, niñas y adolescentes a la sociedad”. En el entendido de que la comunidad educativa “incluye: el educando, los colegas, los padres, los adscriptos, los funcionarios, los técnicos, el entorno escolar y los referentes barriales del centro educativo” (Viscardi, N. ;2013: 37-54)

en las “Jornadas de Encuentro de Equipos Socioeducativos: El Sentido del Rol” correspondiente al año 2013.

En segundo lugar, la discusión y el análisis del tema de estudio no puede soslayar la experiencia recogida a través de la participación directa en el Programa desde la práctica laboral pre-profesional como integrante de uno de los equipos socio-educativos de las aulas perteneciente al Programa desde el año 2012 a la fecha, en diferentes funciones socioeducativas. En este sentido el esfuerzo de reflexión se sustenta en las fuentes bibliográficas, pero también incorpora la experiencia pre profesional en el campo de estudio.

A continuación se presenta un esbozo acerca de cómo se encuentra organizado el documento: En el **primer capítulo** se presenta un desarrollo teórico que intenta dar cuenta del estado de situación actual de la Educación Media en el Uruguay e incorpora en el mismo la noción de “exclusión educativa” emergente en los discursos actuales. Se plantea en este primer capítulo algunos conceptos tomados desde la Pedagogía Social a través de Violeta Núñez que nos llevaron a algunas interrogantes que se retomarán en capítulos siguientes.

En el **capítulo dos** se realiza una descripción del Programa de Aulas Comunitarias, contextualizando el surgimiento del mismo en el marco de la implementación de políticas de inclusión educativa en nuestro país. Posteriormente se presenta una descripción acerca de las tres modalidades de intervención del Programa, así como de la integración de los equipos socioeducativos.

En el **tercer capítulo** se presenta una descripción acerca de los comienzos de la Interdisciplinariedad en Educación Formal, así como de la incorporación de los Trabajadores Sociales en el ámbito de Educación Secundaria en nuestro país. Como segundo punto de este capítulo se realiza una descripción de los ámbitos de intervención del Trabajo Social definidos por el Programa de Aulas Comunitarias en sus Términos de Referencia.

En el **cuarto capítulo** se abre la discusión a partir de la experiencia en la práctica pre-profesional en función de: a) la pertinencia en el alcance de la

intervención del Trabajo Social en función de los objetivos propuestos desde el Programa de Aulas Comunitarias. b) la identificación de las dimensiones constitutivas del Trabajo Social en el desarrollo de la práctica profesional en el Programa.

Por último, en el **quinto capítulo** se presentan algunas reflexiones y consideraciones que han surgido a partir de la realización del documento; tomando como referencia algunos aportes desde la Pedagogía Social se introducen algunos cuestionamientos acerca de cómo el Trabajo Social puede contribuir a dicho planteo teórico. Se presenta a continuación de las mismas la bibliografía utilizada para el desarrollo del estudio.

CAPITULO I

La Problemática de la “Exclusión Educativa”: Estado de situación de la Educación Media en el Uruguay

1.1 Educación Media en el Uruguay: Avances y estancamientos

Uruguay ha sido considerado como ejemplo en los países de la región por su amplia cobertura en lo que refiere a la Educación Primaria (con tasas de egreso entorno del 95%). El panorama no es el mismo cuando hablamos de la Educación Secundaria en el análisis de indicadores como: asistencia y egreso. Según el análisis realizado por UNICEF³ muestra que “La tasa de graduación de la educación media superior de Uruguay lo coloca último en el ranking de países de desarrollo humano alto del PNUD⁴, considerando los países de la región” (De Armas y Retamoso, 2010).

Si bien se reconoce desde el discurso y en acciones puntuales desde los gobiernos de turno una intencionalidad en revertir las tendencias de la situación de la Educación Media en nuestro país, no se reconocen cambios significativos en los resultados con respecto a los niveles de ingreso. “Al igual que hace veinte años, en el presente, grosso modo, uno de cada tres adolescentes no logra culminar la educación media básica (nueve años de enseñanza) y casi dos de cada tres no logran finalizar la Educación Media superior, lo que ubica al país incluso por debajo del promedio de los países de la región de similar nivel de desarrollo humano” (De Armas, G. Retamoso, A; 2010: 11).

El tema del alcance de la Educación Secundaria y su obligatoriedad hasta los tres primeros años del ciclo inicial data de años en nuestro país, ya en el artículo 70 de La Constitución vigente desde 1967 se establece la obligatoriedad de la enseñanza media, agraria o industrial, elevando el objetivo que el país se había

³ La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay / Adriana Aristimuño, Gustavo De Armas. – Montevideo: UNICEF, Dic. 2012.

⁴ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

propuesto en la Constitución de 1952, que en su artículo 70 definía a la enseñanza primaria como único tramo obligatorio.

La ley 14.101 de enero de 1973 estableció que la “(...) educación será obligatoria, común y general, en el primer nivel para la escolar o primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la educación secundaria básica”.

A partir de la restauración de la democracia en nuestro país en 1985 se advirtieron sucesivas resoluciones legislativas reafirmando el propósito de la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza media. En el año 1990, tras la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, a través de la Ley 16.137, se reafirmó este propósito “Los Estados partes [...] deberán en particular [...] fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas, tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad”. (1989; Convención sobre los Derechos del niño: art. 28)

Posteriormente en el año 2008, con la aprobación de la Ley General de Educación en su Art. Número 18.437, se extiende la obligatoriedad de la enseñanza a la educación media superior, y cierra, así el proceso iniciado con la Constitución de 1967 y la ley de 1973.

A pesar de que la obligatoriedad de la Educación Media en Uruguay fue establecida hace ya varias décadas, nuestro país no ha conseguido aún avances en cuanto a poder aumentar los niveles de finalización de la misma. Desde el estudio realizado por UNICEF (2012)⁵, se señala que el estancamiento data de por lo menos cincuenta años atrás.

Revisando lo que han sido las Reformas durante los últimos treinta años al momento, por un lado, podríamos decir que las iniciativas dan cuenta del acierto del sistema educativo al momento de identificar los principales problemas de la

⁵ La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay / Adriana Aristimuño, Gustavo De Armas. – Montevideo: UNICEF, Dic. 2012.

educación uruguaya. Por otro lado, la sumatoria de innovaciones y programas podría ser leída como una expresión de la falta de acuerdos sólidos con relación a las grandes líneas de transformación que deben ser sostenidas en el mediano y largo plazo; acuerdos que permitan a las políticas disponer del tiempo suficiente para una adecuada ejecución y evaluación.

Nos encontramos en esta búsqueda con los márgenes establecidos desde las instituciones y las trayectorias de las mismas como obstáculos para la innovación. “De hecho, muchas veces resulta más fácil construir un sistema desde cero, edificar una arquitectura institucional donde no existen antecedentes, que reformar una institucionalidad que arrastra, en mayor o menor medida, una historia, una cultura institucional arraigada, donde los actores tienen y defienden legítimamente intereses a menudo divergentes y aun contrapuestos”⁶.(Aristimuño, A. y De Armas, G.; 2012: 127)

Los planteos en cuanto a la transformación de la Educación Media ocupan en el presente un espacio singular en el debate educativo que trascienden a nuestro país. La necesidad de estos cambios exige no solo a los agentes educativos sino a las sociedades a reflexionar acerca del sentido de la educación media, sus objetivos, su diseño institucional, sus ofertas curriculares, sus instrumentos de evaluación y remediación, y sus prácticas pedagógicas. Entendemos que dada la magnitud y las múltiples causas que determinan el abandono del sistema educativo su abordaje debe de ser desde múltiples políticas, dando lugar a transformaciones que no sólo implican al campo de la educación.

⁶ Según el Banco Mundial (2007: 1-3): “Los patrones históricos, más que ningún otro factor, explican la variación internacional en el currículo de educación secundaria”.

1.2 El emergente de la “exclusión educativa”.

“Educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero (...)
Educar es entonces el modo de efectivizar una política de la justicia (en el sentido con el que Derrida trabaja la noción); un trabajo de reconocimiento, que permite, al decir de Goethe (ya en 1817) que importa conservar lo antiguo con fidelidad y recibir a los nuevo con generosidad. (...)
Educar es el verbo que da cuenta de una política cultural, política simultánea de re-conocimiento y de conocimiento. Política de la memoria (política de arkhé) entendida como la oposición a una política de la amnesia, que admite la importancia de la historia para la vida (Nietzsche) y el lugar diferenciado del olvido creador.”
(Frigeiro G.; 2009:18)

Para comenzar debiéramos precisar a qué nos referimos con el término exclusión educativa, considerando necesario repensar en este sentido primeramente a las instituciones educativas y a los responsables de repartir las herencias culturales si realmente reconocemos a los educandos como los herederos de la cultura, desde qué concepción partimos al definirlos y qué expectativas tenemos para con ellos... yo diría que muchas veces se depositan más frustraciones y condicionantes que expectativas que amplíen sus potencialidades reales. Esto tiene que ver con que el mundo adulto no puede recibir lo nuevo con la generosidad que se merece, no se evidencia en el acto educativo un verdadero re-conocimiento del otro.

Violeta Núñez plantea la necesidad de una Pedagogía Social que interroge acerca de las instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso. “Se trata entonces de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Estas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de la frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquellos de los que muchos sólo se

preocupan para ponerles rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica”. (Núñez V. 2007: 04)

Esta educación para pobres, no resulta para nada novedosa. Ya en el siglo XVIII esta educación era pensada en función de que les permita soportar la pobreza “vivir resignados e incluso felices en ese horizonte estrecho y sin miras. Al que, según parece, se hallan irremisiblemente destinados. Se trata de una educación degradada a adiestramiento, como disciplina del cuerpo y del alma” (Foucault 1981 en Núñez V.; 2007: 05)

¿A qué nos referimos entonces cuando hablamos de excluido social? “en nuestro continente el excluido social es de orden económico, son la pobreza y la indigencia las que determinan la expulsión de un orden socio-político – es decir, simbólico – y destruyen o cambian las coordenadas de ese rasgo definitorio de la condición humana que llamamos el lazo social” (Viñar. M.; 2009: 98).

Dussel (2008) plantea que los educadores al enfrentarse de manera cotidiana a esta exclusión, desarrollan una serie de “anestesia” para protegerse de la misma e invita a reflexionar al respecto de cómo desarrollar algunas estrategias de superación y de salida – de reparación en sus palabras- de esta situación. Interesante resulta poder pensar esa anestesia como mecanismos de cuidado de los educadores y de los demás agentes de la educación, al mismo tiempo que de descuido con respecto a la realidad en la que se encuentran los educandos en las aulas.

CAPITULO II

Políticas de Inclusión Educativa: Programa Aulas Comunitarias

“La tentación de la exclusión es, claro está, muy fuerte: echando a los bárbaros”, quizá podamos ejercer correctamente el oficio de enseñante; si nos librásemos de los que no conocen el “oficio de alumno” ...entonces podríamos enseñar tranquilamente, ¡y quizás practicar la didáctica o aplicar una pedagogía diferenciada! Pero los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes, la exclusión es siempre signo de fracaso...”
(Meirieu, 1998: 73)

2.1 Surgimiento del Programa de Aulas Comunitarias en el marco de las Políticas de Inclusión educativa en el Uruguay

Durante la Administración de Gobierno del Dr. Tabaré Vázquez (2005-2009) se diseñaron en nuestro país en el marco de la implementación del Plan de Equidad, programas de inclusión educativa como el Programa de Aulas Comunitarias así como el Plan de Formación Profesional Básica 2007 como orientaciones generales de la política de protección social de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

En particular, el PAC surge en el año 2007 como política enmarcada en la inclusión educativa de adolescentes desvinculados de la educación media en nuestro país, se inscribe dentro de los Programas Educativos Especiales del CES (Consejo de Educación Secundaria), y es implementado en un espacio destinado a aquellos adolescentes que cursaron en más de una ocasión primer año de Ciclo básico sin éxito, ya sea por deserción o repetición o que nunca ingresaron a la educación media.

Diseñado para la ejecución desde una novedosa tríada institucional: Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como creadores del mismo, el Programa INFAMILIA⁷ del

⁷ El Programa Infancia, Adolescencia y Familia (INFAMILIA) del Ministerio de Desarrollo Social fue financiado con fondos del BID (Préstamo No 1434/OCUR) y la correspondiente contrapartida del Gobierno Nacional, teniendo como objetivo fundamental mejorar las condiciones de vida e inserción social de niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social y sus familias. El mismo fue creado por Resolución del Poder Ejecutivo en el año 2002 y pasó a formar

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), quienes convocan a Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs) como contratantes de los equipos socioeducativos de cada aula.

El PAC se viene implementando desde el año 2007 a la actualidad a través de la instalación de 26 Aulas Comunitarias en áreas territoriales del Programa Infancia y Familia -o en zonas aledañas- de los departamentos de Montevideo, Maldonado, San José, Canelones, Durazno, Treinta y Tres, Rocha y Paysandú.

2.2 Descripción del Programa:

El PAC tiene como objetivo “la inclusión educativa de adolescentes que se encuentran desvinculados de la educación media, constituyéndose en el dispositivo puente que contribuye a reconstruir la vinculación de los estudiantes con la institución liceal y con el aprendizaje, garantizando de este modo el derecho a la educación.” (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.)

“El Programa fue pensado como un espacio de inserción social para la inclusión y posterior permanencia en la educación media formal. Promueve un apoyo integral a los adolescentes con historias de fracaso escolar, deserción o desvinculación con la institución liceal. Por ello se concibe al aula comunitaria como un espacio socio-educativo en el que los jóvenes que han decidido volver a estudiar se vinculen desde sus propias vivencias y expectativas con sus pares y docentes. Mediante el trabajo en equipo y desde un lugar de encuentro, diferente al que su entorno social cotidiano les ofrece, trabajando desde el aula y en talleres, se les propone ir construyendo su vida con proyectos compartidos a mediano plazo, en las que su vinculación (o revinculación) con la institución educativa juega un rol central” (PAC; 2007: 11)

En relación al PAC Mancebo (2009) expone que una investigación del año 2008 encontró que la personalización en el trato a los estudiantes y el impulso al protagonismo adolescente eran las claves diferenciadoras de las aulas comunitarias en relación a los liceos. La personalización a la que refiere tiene que ver en los hechos con la cantidad de alumnos que integran el aula, hablamos de cuarenta a sesenta alumnos máximo según la franja determinada a cada aula en particular.

Dentro de cada aula funcionan tres modalidades de intervención según criterios establecidos previamente por el PAC:

A) Inserción efectiva en Ciclo Básico: participan de dicha modalidad aquellos adolescentes que se encuentren desvinculados de Educación Secundaria, o que finalizaron primaria y nunca registraron inscripción en Educación Media. Bajo esta modalidad de trabajo, los adolescentes podrán cursar el Primer Año del Ciclo Básico en forma semestral con las mismas asignaturas que en el Liceo y con la incorporación de dos talleres a cargo del equipo socioeducativo del Aula Comunitaria.

Esta modalidad supone que al completar Primer Año el adolescente egresa hacia la institución de referencia, manteniendo el apoyo desde el PAC bajo la modalidad C "Acompañamiento del egreso".

B) Introducción a la vida liceal: es una modalidad pensada para adolescentes desvinculados de la Educación Secundaria que necesitan un proceso de mayor duración y más personalizado para poder efectivizar su retorno a Educación Media. A este espacio podrán integrarse estudiantes que presentan dificultades para sostener 1er año de Ciclo Básico en el aula o que nunca se inscribieron en Liceos. En esta modalidad se apunta a reforzar el trabajo en lengua oral y escrita, pensamiento lógico-matemático y estrategias para aprender a aprender con una asignatura específica para ello en coordinación con las demás asignaturas.

C) Acompañamiento al egreso: esta modalidad consiste en el acompañamiento a los adolescentes al egreso del aula de la modalidad (A) y (B). Participan adolescentes de 1ero (si egresaron de modalidad B y desean inscribirse en un centro educativo distinto del aula) y de 2do año de Ciclo Básico que asisten a las instituciones educativas de Enseñanza Media de la zona, egresados del año anterior del aula.

El equipo del aula se encuentra integrado por técnicos contratados por la OSc responsables de la gestión y por docentes del Consejo de Educación Secundaria supervisados por la Unidad Coordinadora del PAC (UCPAC de aquí en adelante).

El equipo socioeducativo está integrado por

a) Un Coordinador cuyo perfil sea docente o idóneo en educación quien “Aportará en estrategias de inclusión y experiencia en educación. Estará a cargo de la gestión del AC, de los espacios de coordinación, de la implementación efectiva de las 3 modalidades de intervención dentro del AC, teniendo un vínculo directo con los adolescentes. Se encargará de orientar las actividades de extensión hacia la comunidad, familias e instituciones educativas de su zona de influencia. Participará además en los espacios de coordinación con la Unidad Coordinadora del PAC así como en otras instancias a las que se los convoque desde dicha Unidad. El Coordinador conducirá el proceso de elaboración del proyecto pedagógico del AC junto al equipo técnico y docentes, realizando un seguimiento del mismo a través de un proceso de evaluación y ajuste permanente de la propuesta”. Informará a la UCPAC sobre diversos aspectos del desempeño de todos los recursos humanos vinculados a la gestión del Aula. (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.)

b) Un Trabajador Social “Será responsable de ejecutar las actividades de extensión, el relacionamiento del AC con las instituciones educativas, con las

familias y con la comunidad barrial. Responsable del trabajo en visitas y derivación a servicios comunitarios. Será encargado del seguimiento de la salud del adolescente, documentación y otras prestaciones sociales. Asimismo realizará acompañamiento y abordaje de las situaciones de posible o efectiva desvinculación. Realizará aportes al equipo en la tarea pedagógica desde su especificidad”. (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.)

c) Un Educador Social definiendo su tarea como “estar presente diariamente durante los períodos de asistencia de los adolescentes al AC, siendo referente para los adolescentes dentro del AC. Realizará aportes pedagógicos al equipo desde la educación no formal e intervenciones comunitarias, trabajando en referencia a habilidades y herramientas sociales. Asimismo participará en la construcción del proyecto educativo de cada adolescente. (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.)

d) Un Operador Social cuya tarea se define como la de “referente de los adolescentes, realizando acciones para la permanencia en el Aula y continuidad educativa de los estudiantes. Asimismo trabajará en el proyecto educativo de cada adolescente. Contribuirá también en el seguimiento de los egresados”. (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES)

e) Talleristas encargados de “coordinar los talleres previstos para la implementación del Aula (Talleres Temáticos de Complementación) y trabajará sobre proyecto de vida, ser adolescente hoy, comprender la vida liceal, etc.” (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.)

Por otra parte se establece la figura del Profesor Referente designado por el Consejo de Educación Secundaria, quien debe “apoyar estrechamente la gestión del Coordinador de la misma en lo referente al seguimiento de los egresados del Aula Comunitaria, brindando apoyo y sostén especialmente de aquellos estudiantes que ingresaron a centros de Educación Media. Este docente tendrá a su cargo la atención y orientación de los estudiantes del aula en sus opciones de continuidad educativa. Participará de las reuniones de coordinación semanal apoyando el trabajo del Coordinador del A.C.” (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.

CAPITULO III

Ámbitos de intervención del Trabajo Social en Educación Formal y en la Comunidad Educativa del Aula

3.1. Antecedentes del Trabajo Social en el ámbito de Educación Secundaria

Para el estudio de las prácticas profesionales es indiscutible la necesidad de indagar acerca del devenir histórico de la profesión ya que “la mirada histórica con esta perspectiva intenta aproximarse al tema del Trabajo Social actual desde lo que hace, en su práctica cotidiana, en tanto ésta es constructora de sujetos de intervención y ha sido construida en el devenir del tiempo”. (Carballeda, A.; 2006: 9).

Entendemos la génesis del Servicio Social desde una perspectiva histórica, que se da como “el resultado de un proceso socio-histórico, condensado en las luchas que entablan las clases fundamentales, vinculado a la fase monopolista del capitalismo” (Montaño; 1998: 3).

Iamamoto y Carvalho (1995) sostienen que este proceso está directamente vinculado con el tratamiento de la “cuestión social”, o sea con las “expresiones del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad, exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y del Estado” (Iamamoto y Carvalho; 1995:77).

Particularmente en nuestro país “Este proceso es resultado de la secularización de la sociedad, del predominio del estilo de pensamiento positivista cuyo modelo son las ciencias naturales (particularmente la medicina), que a su vez es la expresión ideal de la mercantilización de vida social, del predominio del modo de producción capitalista. El estilo de pensamiento científico natural se corporativiza en la institución médica, desde donde será difundido como una forma “infra-estructural” de poder estatal en la práctica del “higienismo”” (Acosta; 1997:109).

Es el higienismo quien legitimará la intervención social en la vida cotidiana de los sectores populares -a quienes se les acostumbrará a ser constantemente

vigilados y controlados en nombre de la salud- como forma de tratamiento de la cuestión social.

Leopold comenta al respecto del análisis del surgimiento del servicio social que se encuentra "(...) en estrecha relación a los dispositivos y a las prácticas disciplinadoras actuantes sobre los sectores populares a comienzos del siglo XX, en el marco de la expansión del capitalismo monopolista. En clara vinculación con las prácticas higienistas, es posible afirmar - parafraseando a Donzelot - que la visitadora social dispensará más "consejos que bienes", desde una visión clasificatoria e interpretativa, centrada en la identificación de determinados "datos" pero también -y fundamentalmente- sancionadora de las prácticas cotidianas de los sectores involucrados, a quienes intentará disciplinar y moralizar según los cánones dominantes" (Leopold; 2002: 69 - 70).

Ahora bien, en cuanto a los comienzos de la interdisciplinariedad en el ámbito de la educación formal podemos ubicar sus orígenes en la década de los años treinta del siglo XX, siendo cercenada duramente durante el período dictatorial y se retoma durante la reconstrucción democrática desde la pedagogía el diálogo con las demás disciplinas permitiendo "retomar la autoconciencia colectiva del deterioro de las condiciones socio-económicas de la sociedad, cuando la pedagogía retoma el diálogo con las otras ciencias" (Menza, Fallace, Bentos, Vidal: 2011;06)

En el año 1986 se crearon los cursos de compensación Área IV "Dificultades Múltiples", ocupados por docentes que se hacían cargo de aquellos estudiantes que "presentaban distintas problemáticas que no estaban directamente vinculadas con el aprendizaje: tales como problemas familiares y conductuales, entre otros" (Menza, Fallace, Bentos, Vidal: 2011;6).

El Área IV, de problemas de origen familiar o determinante socio-cultural, surge a partir de la necesidad de intervención de equipos técnicos ante demandas como: "comportamiento inadecuado, bajo rendimiento, repeticiones reiteradas, dificultades de adaptación" (Menza, Fallace, Bentos, Vida: 2011;11).

A partir de la detección de este tipo de problemáticas multicausales, el Consejo de Educación Secundaria (C.E.S) distingue la necesidad de incluir en la enseñanza equipos técnicos, “El Reglamento del Ciclo Básico Único en el apartado b) de su artículo 20 dice: en los casos de dificultades complejas, el alumno será derivado al área de problemas de origen familiar o determinante socio-cultural” (Bentos; 1994:111)

Es en el año 1992 que la Asamblea Técnico Docente sugiere la eliminación del Área IV y su sustitución por equipos multidisciplinarios de ayuda al estudiante. “La demanda surgía entonces, desde el campo pedagógico que solicitaba incorporar Trabajadores Sociales a equipos multidisciplinarios con Psicólogos, o Docentes especializados integrados a la dinámica de los centros educativos.” (Menza, Fallace, Bentos, Vidal: 2011: 7).

Surgen entonces los llamados P.O.P. Profesores Orientadores Pedagógicos, como equipos conformados por psicólogos, asistentes sociales y docentes, de forma de integrar las tres áreas: psicológica, social y pedagógica, cuya intervención sustituye a la del área IV por la de estos equipos que comienzan a trabajar con determinados sectores estudiantiles con carencias.

En el año 1994 se pone en marcha un proyecto de intervención en liceos y zonas de riesgos⁸, concepto novedoso que se incluye en los discursos del CES. El cambio en los alcances propuestos por los equipos, plantea una nueva forma de intervención así como una clara intencionalidad del abordaje a situaciones emergentes.

⁸ No hemos encontrado en esta búsqueda documentos del CES que hagan referencia teórica acerca de dicho concepto. Tomaremos entonces, algunos aportes de la teoría social para referenciarlo. El concepto de riesgo surge en la sociedad industrial, donde los problemas sociales, políticos y económicos comienzan a emerger, es lo que Beck denomina “el retorno de la incertidumbre a la sociedad” (Boffano: 2012: 12). “En el contexto de riesgo se pierde el control y predomina el sentimiento de no actuar, de la abstención. Aquí se refleja cómo la búsqueda de mayor control y dominio (propia de la sociedad industrial) termina generando su opuesto, creando así un ámbito de incertidumbre y ambivalencia”. (Boffano: 2012: 12).

En 1998 hay una re-significación de los equipos multidisciplinarios que surge a través del Proyecto Marco⁹ con el fin de potenciar a éstos para atender las situaciones que afecten la calidad y la enseñanza de los estudiantes. Este proyecto tenía como objetivo: mejorar la calidad de la enseñanza y los procesos educativos de los estudiante, prevenir aspectos que dificulten los procesos de enseñanza y aprendizaje, definir pautas de gestión los equipos con el fin de establecer objetivos y metodologías comunes a la hora de intervenir" (Menza, Fallace, Bentos, Vidal: 2011: 16), entre otros objetivos. El proyecto generó controversias por parte de los Trabajadores Sociales alegando de que produciría dificultades en cuanto a los roles definidos. Su postura era de prevenir las situaciones emergentes y no de solucionar un problema establecido. "Los equipos mediante su intervención, deberán colaborar en el conocimiento, análisis y comprensión de la institución y su relación con la comunidad para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas y la enseñanza de profesores y profesoras. Los equipos han de insertarse para intervenir en las estructuras organizativas de los centros para colaborar en el desarrollo de la tarea educativa y el cumplimiento de los objetivos pedagógicos." (Menza, Fallace, Bentos, Vidal: 2011: 17).

Surge entonces la Comisión y Seguimiento de Atención al Proyecto con Liceos y Equipos Multidisciplinarios en el año 1999 con el objetivo de revisar y obtener conclusiones acerca del proyecto y los lineamientos a seguir por parte de los equipos.

Bajo el gobierno del Presidente Dr. Tabaré Vázquez (2005 – 2009) se realizaron concursos abiertos para Trabajadores Sociales y Psicólogos para el trabajo presupuestado en determinadas instituciones educativas.

Sin embargo para los Trabajadores Sociales no se dieron cargos dentro de CODICEN sino que "debieron elegir los Consejos Desconcentrados. Para el CES había 48 cargos, de los que se eligieron 14 (Liceos: 14, 16, 17, 18, 21, y 37

⁹ Proyecto Marco para el funcionamiento de los Equipos Multidisciplinarios. Exp. 3/6289/98. Resolución Oficio Mimeografiado N° 164/98 del 29 de Junio de 1998

de Montevideo, 5 en Canelones, 2 en Rivera, 1 en Salto). Los profesionales comenzaron a trabajar en 2009” (Menza, Fallace, Bentos, Vidal:2011: 38).

Bentos expone acerca de los problemas por los cuales se produce el encuentro interdisciplinario recientemente como “Los importantes enfrentamientos entre las autoridades de la educación y los protagonistas directos – fundamentalmente profesores y estudiantes – por mejores condiciones de trabajo y resistentes a la reforma impuesta; la situación general de multiempleo y la subvaloración social de la acción educativa, incidentes en las dificultades de profesionalización docente; y la imposibilidad de establecer ámbitos colectivos de debate que permitieran la construcción de acuerdos sociales básicos en torno a un Proyecto educativo” (Bentos; 2005:54). El autor define a la inclusión de las disciplinas en el ámbito educativo como irregular y atomizada. Irregular en el sentido de que no se ha trabajado en el marco de los debates reformistas de la educación, considerando que las respuestas se han dado de forma compulsiva y no programadas, lo que hace que sean difíciles de sistematizar, evaluar y redefinir. En cuanto a la característica de atomizada refiere que “el encuentro interdisciplinario ha sido motivado por intereses particulares más o menos genuinos de: mejorar las condiciones sociales de los niños para que aprendan, promover prácticas socio-institucionales que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, apoyar a los docentes dadas las dificultades que presentan los alumnos, promover la participación de las familias en la dinámica de la institución educativa, etc; lo que ha implicado una gran diversidad en las formas de determinación de las necesidades, en el establecimiento de criterios metodológicos y en la escasa – cuando no nula- coordinación entre los distintos servicios y programas” (Bentos; 2005:54)

Otro dato interesante es que nuestro país pasó de ser líder latinoamericano en gasto público en educación al décimo segundo lugar en los años ochenta del pasado siglo, lo que según el Bentos, explicaría la escasa experiencia del servicio social específicamente en el área y que las referencias bibliográficas sean poco conocidas y/o difundidas.

3.2. Ámbito de intervención del Trabajo Social definido por el Programa de Aulas Comunitarias

Según se explicita en la Licitación Pública N° 8/10 del CES, ANEP, MIDES en el periodo 2011-2012 del Programa Aulas Comunitarias, se realizará la instalación de dieciocho aulas especializadas en trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad en las que el Trabajador Social “Será responsable de ejecutar las actividades de extensión, el relacionamiento del AC con las instituciones educativas, con las familias y con la comunidad barrial. Responsable del trabajo en visitas y derivación a servicios comunitarios. Será encargado del seguimiento de la salud del adolescente, documentación y otras prestaciones sociales. Asimismo realizará acompañamiento y abordaje de las situaciones de posible o efectiva desvinculación. Realizará aportes al equipo en la tarea pedagógica desde su especificidad.”

Las horas de trabajo estipuladas desde el Programa son un mínimo de veinte horas semanales para los Trabajadores Sociales.

Según lo establecido por el Pliego, las competencias de los trabajadores sociales se pueden visualizar según los diferentes ámbitos de intervención con los diferentes actores de la comunidad educativa.

A continuación se presenta un listado de actividades que el Trabajador Social realiza con los diferentes actores:

- a) Con el equipo del aula: el Trabajador Social aporta desde su especificidad en la tarea pedagógica, participa de las reuniones semanales de equipo en las que se trabaja acerca de las estrategias del equipo tanto individuales como a nivel grupal de los estudiantes.
- b) Con los estudiantes: intervención en situaciones individuales de ausentismo, intermitencia u otras dificultades que afecten el proceso educativo de los alumnos en el aula comunitaria. Participación directa con el estudiantado a través de la ejecución de los Talleres de Equipo, los que se orientan al trabajo de la grupalidad, convivencia y construcción de

- proyecto educativo individual. La participación de los Trabajadores Sociales en estos talleres depende de la planificación particular de cada equipo de las aulas, según lo estipulen los coordinadores a la hora de enmarcar dicho taller en el proyecto general del aula comunitaria.
- c) Con las familias: brinda servicio de orientación y acompañamiento a las familias en cuanto al proyecto educativo del aula, además de ser el responsable de la sistematización de datos del núcleo familiar y de convivencia del estudiante (datos necesarios para la realización del Software). En la intervención directa con las familias, el trabajador social como referente desde la institución educativa, debe promover la implicancia de la familia en el proceso educativo de los estudiantes, alentando el acercamiento y participación protagónica de los mismos en el aula. El Trabajador Social en el aula se presenta como un referente no sólo de la institución educativa sino además del territorio, por lo que sus competencias también tienen que ver con el asesoramiento y vinculación de las familias con diferentes recursos comunitarios de la zona.
 - d) Con el territorio: en lo que respecta a las actividades de extensión, de vinculación y diálogo con las diferentes instituciones de la zona (SOCAT¹⁰, equipos ETAF¹¹, Centros Juveniles, Policlínicas, participación en instancias de articulación territorial: Mesas Zonales, Nodos de Familia y Nodo Educativo, Liceos y Escuelas de la zona).
 - e) Con los docentes: participa en las instancias de coordinación de docentes en las que se trabaja acerca del Proyecto general del aula y estados de situación de los grupos y situaciones individuales, en las que el Trabajador social aporta desde su especificidad la información que considera pertinente acerca de los estudiantes y sus situaciones familiares para la construcción de un proyecto educativo integral desde las diferentes disciplinas de trabajo. Sus aportes también respectan a la

¹⁰ SOCAT: Servicio de Orientación y Consulta de Atención Territorial.

¹¹ ETAF: Equipos Territoriales de Atención Familiar

elaboración y difusión de materiales e instrumentos que sean de utilidad para los docentes.

CAPITULO IV

Alcances y desafíos del Trabajo Social en el Programa de Aulas Comunitarias

“(…) que nuestras dudas e incertidumbres no nos paralicen, no nos lleven al desistimiento, porque la generación que llega necesita de la resistencia y de la oposición de la generación que está, para poder inventar la épica de su emancipación y parir su originalidad”

(Viñar, M.; 2009: 62)

Se plantea en este capítulo el análisis y la discusión acerca de: a) la pertinencia en el alcance de la intervención del Trabajo Social en función de los objetivos propuestos desde el Programa de Aulas Comunitarias. b) la identificación de las dimensiones constitutivas del Trabajo Social en el desarrollo de la práctica profesional en el Programa.

Como punto de partida para el análisis, se advierte a los lectores acerca de que las apreciaciones que se realizan en la discusión si bien surgen a partir del marco teórico de referencia planteado anteriormente (el cual ha sido escogido como pertinente para el abordaje de la temática), los cuestionamientos se analizan desde la implicancia que involucra a la autora en la temática escogida al integrar de uno de los equipos socio educativos de una de las veintiséis aulas del Programa de Aulas Comunitarias. Siendo a partir de dicha experiencia pre-profesional que se intenta discutir acerca de algunas cuestiones que personalmente han motivado a la interrogación.

4.1 Pertinencia en el alcance de la intervención del Trabajo Social en función de los objetivos planteados desde el Programa Aulas Comunitarias.

El objetivo del PAC apunta a “la inclusión educativa de adolescentes que se encuentran desvinculados de la educación media, constituyéndose en el dispositivo puente que contribuye a reconstruir la vinculación de los estudiantes con la institución lineal y con el aprendizaje, garantizando de este modo el

derecho a la educación” (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.)

Aparece dentro del objetivo general del Programa, la idea de la reconstrucción del vínculo del estudiante con la institución liceal y con el aprendizaje, en este punto en particular consideramos pertinente poder visualizar el aporte del Trabajo Social.

Partimos de la base de que los estudiantes que transitan por el PAC tienen la característica de haber cursado sin éxito primer año de Educación Secundaria en una o más oportunidades o de haber finalizado la Educación Primaria y nunca haber ingresado a la Educación Media.

En el primero de los casos podríamos identificar la existencia de uno o más hechos que determinaron el fracaso del estudiante con respecto a la continuidad o posibilidades de aprobación, lo que efectivizaría esa ruptura del vínculo del mismo con la institución educativa (Liceo o UTU) así como con el aprendizaje.

La causalidad de estos hechos es de origen múltiple y puede asociarse a diversas dificultades: de sostén, de integración y/o adaptación, dificultades a nivel cognitivo o conductuales, etc.

En el segundo caso los adolescentes no habrían logrado la inserción directa a la Educación Media una vez finalizados sus estudios primarios, este hecho puede responder a diversas causas que no se pretenden abarcar en este documento.

La alusión a los hechos que determinaron el fracaso educativo de los estudiantes, tiene que ver con que en esta nueva experiencia se debe recomponer el vínculo de esos estudiantes con la institución educativa, materializada a través de las figuras que hacen a la comunidad educativa en las aulas (integrantes de los equipos, docentes). Debemos por lo tanto considerar esa experiencia que “no pudo ser”, que marcó la trayectoria educativa del adolescente, volver a seducirlo con una propuesta educativa motivadora, recomponer el vínculo para que éste continúe su tránsito educativo reinsertándose en la Educación Media y lograr transformar dicha experiencia en

un aprendizaje.

La pregunta sería ¿de qué manera los Trabajadores Sociales pueden contribuir a esta reconstrucción de los vínculos?

Entendemos que en la intervención desde Trabajo Social no solamente se presenta el desafío de la reconstrucción de este vínculo de los estudiantes con la institución liceal sino que el desafío fundamental, creemos que podría tener que ver con la reconstrucción del vínculo desde la institución educativa con las familias y demás referentes significativos de los estudiantes. Se plantea desde el PAC el trabajo desde el aula con la propuesta de “ir construyendo su vida con proyectos compartidos a mediano plazo, en las que su vinculación (o revinculación) con la institución educativa juega un rol central” (PAC; 2007: 11)

El Trabajo Social puede tener un rol fundamental en esa reconstrucción del vínculo: del estudiante con la institución educativa, del referente con la institución educativa y además del referente con el estudiante en otro momento particular (diferente del momento en el que fracasó en sus estudios), cursando otra experiencia, motivando a la posibilidad de construir juntos nuevas expectativas en cuanto a los académicos.

Referenciando a lo que respecta a la experiencia en la práctica esto se transcribiría en la posibilidad de construir desde el colectivo de profesionales una mirada común acerca de los adolescentes y sus familias, instalada a partir de diferentes momentos como por ejemplo: coordinaciones docentes, reuniones de equipo, reuniones extendidas para confección de informes de procesos de los estudiantes. Se evidencia en este sentido, uno de los aportes fundamentales desde la disciplina a la hora de brindar herramientas desde su saber específico, para la comprensión del concepto de familia.

De Martino afirma que se tiende a considerar a la familia como un grupo natural "(...), con un fuerte sustento biológico." (De Martino: 2002: 6), como algo dado que cumple una función determinada a priori en la sociedad. Es así que aquellas familias que se alejaban de este “deber ser”, de ese modelo, fueran pensadas como "desestructuradas", portadoras de "patologías" de índole psicológica y

social" (De Martino; 2002: 06). El concepto de familia tradicional, condiciona fuertemente una serie de acciones esperadas por parte de las mismas, naturaliza roles y relaciones que de hecho no condicen con el modelo actual.

La autora plantea algunos puntos de interés para el posicionamiento de los diferentes operadores sociales con relación al Estado, las políticas sociales y ese "oscuro objeto" de intervención llamado familia. En este sentido plantea la posibilidad de "(...) privilegiar el análisis de la vida cotidiana de las familias y personas con las que trabajamos. Los valores que sustentan la jerarquía de acciones desarrolladas en esa vida de todos los días. A partir de ello podríamos superar la tendencia a etiquetar y/o estigmatizar ciertas formas de organización familiar, ciertos modos de vida, sustituyendo esa tendencia por un conocimiento más profundo y respetuoso de las formas como la gente vive. En otras palabras, otorgar un lugar privilegiado a las voces acalladas de los usuarios, indudablemente enriquecería no solo el conocimiento objetivo de situaciones sino también el vínculo establecido que debe poseer un signo eminentemente emancipatorio. Entender las formas como la gente vive, como articuladoras de los macro procesos económicos y políticos nos acerca al trasfondo del problema: no son las políticas y las familias las que cambian, sino toda una forma de sociabilidad" (Unicef; 2002:127)

En esta línea, se presenta la posibilidad desde el Trabajo Social de aportar una mirada de la familia con perspectivas a la reconciliación del vínculo con la misma y comprensiva de los aspectos multicausales que hacen a la realidad que viven. Se alienta la posibilidad de la convocatoria desde "otro lugar" en el ámbito educativo, poder revertir la lógica de que las familias son convocadas desde la institución desde un planteo negativo o como dicen las familias que "pasó algo"; quizás eso que pasó tenga que ver con una buena integración al aula, actitud positiva del estudiante frente al aprendizaje o simplemente un acercamiento de los actores del aula con los referentes.

En cuanto a la reconstrucción del vínculo de los estudiantes con la institución liceal y con el aprendizaje, de la misma manera que afirmábamos la importancia de las devoluciones positivas a las familias, es importante poder realizarlas

también directamente con los estudiantes. Poder romper con la lógica de señalamiento de las debilidades muchas veces desde la figura de autoridad (referida tanto por: el docente, el adscripto, el director, el técnico) señalar y fortalecer las potencialidades de cada uno de los alumnos.

Una de las posibilidades que ofrece el espacio del aula para la intervención de los Trabajadores Sociales es la participación en los talleres socio-educativos, en los que se trabaja durante el primer semestre acerca de habilidades sociales (el formato en el que se implementa el taller varía en las diferentes aulas, siendo diversos los integrantes del equipo que lo llevan adelante). Consideramos pertinente la participación desde el Trabajo Social en dichos espacios, siendo un lugar de intercambio con los adolescentes, en el que desde la interdisciplinariedad con otros integrantes del equipo se pueden realizar aportes desde el trabajo social. Remitiendo nuevamente a lo que refiere a la experiencia personal de trabajo en las aulas, una de las dificultades visibles al respecto de hacerse cargo de este espacio de taller, tiene que ver con la dificultad de coincidir con un espacio destinado a la planificación dentro del aula con otros actores (Educador, Coordinador, Trabajador Social).

Cabe destacar que una de las innovaciones pedagógicas implementadas desde el Programa desde el año 2014, plantea la planificación por macro habilidades; marcando una diferenciación importante con la planificación tradicional por contenidos. En este sentido, las habilidades a trabajar con los estudiantes son definidas por el colectivo de profesionales que trabajan en el aula, incorporando la posibilidad del aporte de todas las disciplinas para el desarrollo de las habilidades sociales a trabajar con los estudiantes.

Podemos decir que el Trabajador Social interactúa con diferentes actores (estudiantes, familias, docentes, integrantes del equipo, integrantes de la UCPAC., actores de diversas instituciones) y encuentra dentro de este campo múltiples espacios para la intervención (el aula, el territorio, las reuniones de equipo, las coordinaciones docentes, instancias con la UCPAC.) desafiando a los profesionales a desplegar variadas estrategias de intervención, con la posibilidad de ejercer el rol desde un lugar propositivo e innovador a la hora de

aportar al cumplimiento de los objetivos propuestos desde el PAC.

Referimos dentro de las responsabilidades que competen a los Trabajadores Sociales el vínculo con las demás instituciones educativas y las actividades de extensión. Podemos definir dentro de los alcances de intervención, la captación de aquellos adolescentes que se encuentren desvinculados de la educación, a través del vínculo con las escuelas y liceos: alumnos que egresaron de las escuelas y nunca se inscribieron en educación formal o alumnos que se desvincularon en diferentes momentos del año de la Educación Secundaria.

Aquí podemos visualizar uno de los desafíos para la profesión con respecto al aporte para el cumplimiento de los objetivos del Programa; éste tiene que ver con dar a conocer la oferta educativa del aula, en lo que refiere a las actividades de extensión encomendadas a los Trabajadores Sociales.

Desde el Programa se define claramente como población objetivo “adolescentes de hasta 17 años, residentes en las áreas territoriales seleccionadas, y con problemas de vinculación a la educación media formal, sea porque: (i) se desvincularon de la misma; (ii) nunca registraron matriculación.” (Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.)

A partir de la experiencia, se planteamos la sugerencia de un mayor trabajo de difusión del Programa, sobre todo con los demás actores educativos de la zona, particularmente en las escuelas, a fin de que la oferta pueda ser debidamente manejada por los diferentes actores de la comunidad educativa. Desde la experiencia pre- profesional, se visualiza que muchas de las familias de la zona acceden al Aula Comunitaria como opción por una cuestión de preferencia en cuanto a cercanía de su lugar de residencia, estudiantes que podrían haber transitado por el liceo y concurren a cualquier altura del año “para que lo anoten en el aula porque no esta haciendo nada”. Entendemos que el hecho de que el Aula Comunitaria se incorpore en el territorio como una opción educativa más, tiene que ver con el vínculo que va generando con el barrio, más allá de la especificidad de sus objetivos. Surge una de las tensiones interesantes de ser

discutida con respecto a los criterios de focalización con respecto a la población destinataria.

Se entiende que si bien estos criterios aparecen establecidos en los Términos de Referencia, en la práctica a medida de que el Aula Comunitaria se consolida en el territorio, se potencia el desafío en el trabajo con la comunidad a la hora de transmitir acerca de la especificidad de los objetivos del Programa.

4.2 Identificación de las dimensiones constitutivas del Trabajo Social en la intervención profesional en el marco del Programa de Aulas Comunitarias.

Previo a centrarnos en lo que planteamos al inicio de este punto, resulta necesario considerar algunos aspectos para aproximarnos a una concepción del Trabajo Social como disciplina profesional. Tomando como referencia el Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales vigente, definimos al Trabajo Social como “(...) una disciplina cuyo objetivo es la intervención, dirigida al abordaje de problemas sociales (que se constituyen en su objeto), desde la práctica (fundamentada en la teoría social) y con los sujetos involucrados en ella, apuntando a la mejora de su calidad de vida y al desarrollo de sus potencialidades no resueltas”. (Plan de Estudios FCS; 2009:42). Su ámbito de intervención se define en el marco de políticas sociales en instituciones públicas, privadas o mixtas.

Son tres las dimensiones que interactúan en la construcción de la intervención profesional: investigativa, asistencial y pedagógico-educativa; todas ellas transversalizadas por una dimensión ético-política.

La dimensión investigativa “(...) se orienta a la producción y generación de conocimientos que aporten al análisis y la comprensión de la realidad social, tanto desde el Trabajo Social como desde las Ciencias Sociales, incluyendo de manera sistemática la teoría social y su particular articulación con la práctica” (Plan de Estudios Facultad de Ciencias Sociales; 2009:42). El desarrollo de esta dimensión, desafía a los profesionales a la generación de conocimientos para la comprensión de la realidad social, en este sentido “Abordar la realidad social

desde una dimensión investigativa significa considerar el lugar que ocupa el conocimiento del propio objeto, la relación de los objetos involucrados, las diversas y particulares formas en que esta relación se manifiesta y que conceptualizamos como “problemas sociales” (García Espíndola A.; 2002: 32)

La segunda dimensión, denominada asistencial “(...) está dirigida a la efectivización de derechos en el marco de servicios, prestaciones y acceso a recursos. Implica el manejo de información, orientación y concientización en el ejercicio de la ciudadanía de los sujetos acreedores de esos derechos. (Plan de Estudios Facultad de Ciencias Sociales; 2009:43). Esta dimensión del Trabajo Social “adquiere un nuevo significado cuando rompe con el pragmatismo acrítico de las acciones y las convierte en procesos que amplían la capacidad de injerencia de los sujetos “beneficiarios” de los servicios: cuando atiende a la calidad y el mejoramiento de los programas sociales; cuando aporta e incide en la implementación de políticas institucionales viables y eficaces” (García Espíndola; 2002:33)

Una tercera dimensión definida como pedagógico-educativa o socio-pedagógica que “(...) apunta a procesos de aprendizaje y de cambio en las condiciones - materiales y simbólicas - de vida de los sujetos. Apunta al desarrollo de potencialidades y capacidades intelectuales, organizativas y afectivas. Actúa en la promoción de nuevas formas de relacionamiento y prácticas sociales fundadas en la participación, en la implicancia y en la interacción de los sujetos con su realidad, problematizar las condicionantes culturales e históricas “instituidas” y alentar los cambios “instituyentes” de un futuro inédito. (Plan de Estudios Facultad de Ciencias Sociales; 2009:43)

El escenario de intervención abre las puertas a nuevas formas de participación de la sociedad civil en búsqueda de prácticas innovadoras como alternativa a los modelos tradicionalmente instituidos “Insertos en estos procesos se crean y re-crean sujetos individuales y sociales cuyas formas de pensar, sentir y actuar se concretan en prácticas cotidianas de personas, grupos y organizaciones que

experimentan distintas formas de relacionamientos sociales, políticos y culturales, que desafían a una profunda revisión de las concepciones tradicionales sobre sujetos sociales y sobre el proceso de su constitución” (García Espíndola; 2002: 30).

Por último, destacamos la existencia de la dimensión ético-política “(...) que atraviesa toda la práctica profesional, trata de inscribir la intervención y la transformación social en el marco de proyectos societales alternativos. Como construcción colectiva está cristalizada en el Código de Ética Profesional (2001). (Plan de Estudios Facultad De Ciencias Sociales; 2009:43). Esta última dimensión será retomada en el capítulo siguiente.

Luego de haber realizado este recorrido teórico, a fin de definir las dimensiones constitutivas del Trabajo Social, presentaremos a continuación algunas reflexiones acerca de la identificación de las mismas en la intervención profesional en el aula comunitaria.

A) Dimensión Investigativa

En cuanto a la dimensión investigativa, se reconoce como la menos desarrollada en la práctica profesional dentro del Programa. Se ha consultado a la UCPAC en relación a la producción de conocimiento específico desde el área social con respecto a las prácticas profesionales encontrando que es “un debe” la sistematización y producción desde este saber específico. Afirmamos que “la división socio técnica del trabajo ha ubicado históricamente al Trabajo Social más asociado a las dimensiones del “hacer” antes que del “conocer”. Sin embargo, a ese “hacer” intencional, direccional y no azaroso le es inherente la actitud y la acción investigativa. Tal vez no siempre explicitada, no siempre documentada, no siempre “reconocida”, pero necesariamente presente en toda acción profesional” (García Espíndola; 2002: 32)

No estamos queriendo decir que no exista dentro del Programa producción de conocimiento, por el contrario, existen publicaciones desde la UCPAC en las que

se colectiviza acerca de las experiencias de trabajo, memorias de las Jornadas de encuentros de equipos socioeducativos y se presentan reflexiones además de algunos actores de la comunidad educativa.

Cabe preguntarnos si nos proponemos llevar a cabo el desarrollo de esta dimensión por parte de los Trabajadores Sociales: ¿sería la misma figura de los trabajadores sociales que intervienen desde la acción en los territorios los responsables de llevar a cabo la tarea de investigación?

Consideramos que como profesionales podríamos llevar a cabo dicho desafío de desarrollo de la dimensión investigativa, el cual no debería de ser pensado desde el profesional aislado en cada aula, sino un trabajo convocado desde el Programa a todos los profesionales con los aportes desde las particularidades de cada experiencia y cada territorio.

La investigación aporta a la construcción del objeto de Trabajo Social, a un análisis de la práctica profesional construido colectivamente por los diversos profesionales, “actuar desde una dimensión investigativa, exige incluir, de manera sistemática la teoría social y la particular articulación de ésta con la práctica, el conocimiento cotidiano y la experiencia. Implica, por tanto, la resolución de planteos dualistas, fuertemente presentes en el Trabajo Social y que han dicotomizado el conocimiento teórico y la práctica” (Gacía Espindola A. ; 2002:32).

El aporte desde el Trabajo Social para el Programa mediante el desarrollo de esta dimensión puede propiciar la generación de conocimientos desde su saber específico, abriendo la posibilidad de un espacio que habilite al cuestionamiento de las prácticas, de las relaciones de los sujetos involucrados, de las definiciones de las cuales partimos para el rompimiento de las visiones naturalizadas y acríticas.

Si bien reconocemos que en la actualidad el Programa no tiene prevista la posibilidad del desarrollo de esta dimensión desde el Trabajo Social específicamente, desde lo que podemos recoger desde la experiencia personal en estos años dentro del PAC, no se reconocen convocatorias desde el colectivo de los profesionales en demanda de estos espacios.

Existe en la grilla de planificación anual del Programa instancias destinadas al intercambio de los equipos socio educativos en las que se reconocen momentos de trabajos en subgrupos por disciplina; las mismas, desde una valoración personal, se consideran como de gran aporte en cuanto al intercambio con el colectivo. También desde la referencia personal, se considera que dicho intercambio tiene que ver muchas veces con una colectivización de experiencias acerca de las prácticas profesionales de cada uno (generando un importante aporte en el intercambio con los demás actores de las comunidades educativas) sin embargo, no como generadoras de espacios para la producción de conocimiento desde la teoría social desde el colectivo de profesionales.

Cuestionamos al respecto del desarrollo la dimensión investigativa desde el Trabajo Social en particular: ¿cuáles serían las líneas de investigación a desarrollar desde la disciplina?, ¿en qué aspectos podría aportar? A continuación se presentan una serie de preguntas a modo de sugerencia de algunas líneas de investigación que se proponen como relevantes para desarrollar desde el Trabajo Social:

- ¿Cuál es la concepción acerca de educación de la que partimos?
- ¿Qué concepción tenemos acerca los adolescentes con los que trabajamos?
- ¿Cuál sería el aporte desde el Trabajo Social para la resignificación de las visiones estereotipadas acerca de los adolescentes y sus familias?
- ¿Cómo pensar al Centro educativo en la actualidad? ¿Cómo se transmite eso a la comunidad educativa?
- ¿Cómo pensamos la autoridad desde lo educativo?
- ¿Cómo se piensa el perfil de egreso de los adolescentes?
- ¿Cómo se piensa el vínculo con la familia en esta nueva relación: familia - Educación Media?
- ¿Cómo trabajar la oferta educativa del Aula Comunitaria en el territorio?

B) La dimensión asistencial:

No podemos pasar por alto que el Programa de Aulas Comunitarias es un Programa que contiene algunos elementos de la asistencia social, por ejemplo se contempla la alimentación de los estudiantes (ya sea en modalidad de desayuno o almuerzo proporcionados a través del Instituto Nacional de Alimentación). Otro de los ejemplos en la práctica tiene que ver con la gestión de las becas de algunos estudiantes del aula, otorgadas a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Con respecto a los estudiantes beneficiarios de las becas del MEC, se asigna a los Trabajadores Sociales la tarea de realizar informes bimensuales de los estudiantes, los mismos deben contemplar la cantidad de inasistencias y el rendimiento categorizado como: aceptable o inaceptable.

En este sentido creemos que desde el Trabajo Social teniendo en cuenta que se trata de un Programa de Inclusión Educativa en el marco de Programas Especiales se debería hacer una revisión acerca de los mecanismos de evaluación de los estudiantes beneficiarios de las becas de apoyo económico. Si entendemos que son alumnos que están cursando el Aula Comunitaria, con dificultades que en general tienen que ver con el rendimiento académico o con dificultades para el sostén: ¿resulta lógico que la accesibilidad a un beneficio social se evalúe en función de la superación de estas dificultades del alumno?

Más allá de los criterios individuales que cada uno de los profesionales pueda tener al respecto, consideramos que como colectivo se debería de poder discutir acerca de estas cuestiones.

Se visualizan algunos puntos de tensión al ser un Programa en el que se cruza “lo social” con “lo educativo”, tensiones que en la práctica se transcriben en por ejemplo: dar un lápiz o no a los alumnos que llegan al aula sin materiales, por qué a algunos sí y a otros no, resolver con los docentes que no dejan ingresar a los alumnos que llegan sin materiales a clase.

Creemos que debería darse cabida a esta discusión a la interna de cada equipo, con un criterio común y sobre todo aportar a una discusión más amplia a nivel

del Programa; para la cual la mirada desde el Trabajo Social es fundamental, definiendo quizás cuáles serían los alcances de la asistencia social en el ámbito de un programa educativo de estas características.

Un desarrollo desde la profesión de la dimensión asistencial puede aportar a la discusión acerca de, por ejemplo, la calidad de los servicios de la asistencia que se brindan: condiciones de los alimentos, calidad de los materiales, estado de la estructura edilicia del aula, etc., en este sentido planteamos que “No basta con gestionar o administrar la prestación de los servicios sociales, hay que hacerlo bien, con calidad y con responsabilidad social, dotando de sentido a la actuación.” (Rivero,S.; 2005:05).

En este doble componente educativo y asistencial presente en el Programa, muchas veces lleva al cuestionamiento acerca de los alcances de competencia de la institución educativa, en este sentido desde el Trabajo Social se puede jugar un importante papel en cuanto al desarrollo de la dimensión asistencial desde la disciplina con responsabilidad.

Por otra parte no existe desde el Programa una convocatoria a los profesionales a discutir acerca de estos aspectos de la política que distinguimos como de carácter más asistencial. Con respecto al servicio de alimentación por ejemplo, existe una convocatoria anual para uno de los integrantes del equipo para una formación en “Manipulación de alimentos”. Más allá de esta instancia, que reiteramos es de carácter formativo, no se reconocen instancias de convocatoria por parte de INDA para discutir con los técnicos acerca de las características y calidad del servicio, acerca de las necesidades de la población a la hora por ejemplo de establecer el menú mensual previsto para los estudiantes.

C) Dimensión pedagógico-educativa:

La historia del Trabajo Social sería impensable si no asociáramos a ella un análisis acerca de la intervención pedagógica ya sea con personas, grupos o comunidades. En el punto 3.2 del capítulo anterior se expuso acerca de las competencias de los Trabajadores Sociales en las Aulas Comunitarias

enumerando una serie de actores con los que se interactúa desde el territorio que implican una intervención que trasciende los espacios del aula y se define como comunidad educativa del Aula Comunitaria. Esto da cuenta de una acción no solamente desde lo individual sino desde el colectivo de sujetos implicados en la tarea educativa: alumnos, familias, instituciones, docentes, técnicos, comunidad.

Quizás esta sea la dimensión más visible dentro de las aulas en cuanto a que “Los actos pedagógicos- educativos son parte constitutiva de la esencia misma del trabajo social, definidos por su carácter intencional y puesta en juego de valores confrontados e interpelados desde la propia cotidianeidad de la intervención” (García Espíndola; 2002: 34).

Esta adjudicación- asunción del rol “educativo” del Trabajo Social se manifiesta con cierta tensión muchas veces en las prácticas cotidianas dado el enfrentamiento en la intervención de lógicas diferentes que pueden apuntar tanto a la autonomía del sujeto como a mecanismos de control social y adaptabilidad del sistema.

Es una dimensión presente de manera permanente desde las Aulas Comunitarias, en la intervención profesional e intercambio como decíamos anteriormente, con los diferentes actores de la comunidad educativa, a la hora de promover nuevas formas de relacionamiento y prácticas sociales ideadas desde las diferentes disciplinas, en construcción constante; incitando quizás más las interrogantes que respuestas definitivas. Una dimensión que se hace presente en todos los espacios de intervención: en el salón de clase, en los recreos, en los talleres socio-educativos, en las instancias de coordinación con los docentes, en las reuniones de equipo, las mesas de coordinación zonales, las entrevistas familiares, las charlas con los estudiantes que no quieren entrar a clase, con los vecinos del aula comunitaria, en la conversación de pasillo con los profesores, en las instancias de reunión con integrantes de la UCPAC, etc. Tal como define García Espíndola “una intervención pedagógica de la intervención profesional facilitadora de procesos de crecimiento y desarrollo individuales. Generadora de aprendizajes socialmente compartidos por sujetos capaces de

analizar su realidad, plantear alternativas de cambio, participar en proceso de negociación y gestión de soluciones” (Garcia Espíndola; 2002: 34)

El desafío para el Trabajo Social en este sentido puede tener que ver con “desenvolver sua capacidade a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Em fim, ser um profissional propositivo e não só executivo” (Iamamoto; 2000:16)

CAPITULO V

Consideraciones finales

5.1 ¿De qué manera el Trabajo Social puede contribuir al planteo teórico de la Pedagogía Social acerca del quiebre del destino asignado de los sujetos?

El presente trabajo se propuso reflexionar acerca de los desafíos y las limitaciones para el Trabajo Social en el ámbito del Programa de Aulas Comunitarias. Tratamos de considerar a lo largo del mismo, reflexiones acerca del lugar del Trabajo Social en el ámbito de Secundaria para luego centrarnos en la descripción y análisis de la intervención de la disciplina en uno de los Programas Especiales de Educación Media de nuestro país cuyo objetivo principal tiene que ver con la inclusión de adolescentes al Sistema de Educación Formal.

Podemos decir que el ámbito de intervención del Trabajo Social en el Programa de Aulas Comunitarias es heterogéneo y abre las posibilidades de hacer desde las diferentes dimensiones de la disciplina; con una libertad de acción para la innovación de las prácticas. Esa libertad de acción para la innovación propone desafíos a los profesionales de forma permanente desde la propia posibilidad creadora.

Quisiéramos hacer referencia, para las reflexiones finales en algunos aportes desde la Pedagogía Social lo que, no inocentemente, refiere a tendencias por parte de quien suscribe de referenciar planteos teóricos desde dicha disciplina, dada la experiencia laboral en diferentes espacios educativos que han guiado a la formación al respecto.

Estos aportes que mencionábamos recientemente, refieren a la noción de educación de la que partimos, como insumo para definir el aporte específico desde el Trabajo Social respecto a dicho planteo teórico.

En cuanto al término de educación “Partimos de considerar a la educación como un anti-destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre-decibles sino, para utilizar las palabras de Ana Arendt, sólo decibles a posteriori.” (Núñez V; 2007: 03). Parece interesante los términos en los que define la educación como anti-destino y la definición de los futuros que justamente no son pre- decibles, pre-decir estos futuros nos haría caer en la utilización de pre-nociones acerca de los destinos de los adolescentes, los cuales constituyen notables prejuicios que muchas veces condenan en el campo de los posibles de los educandos.

Tomamos esta noción desde la Pedagogía Social además porque consideramos que la misma es convocante para el Trabajo Social, el aporte para el quiebre de los destinos asignados de los sujetos invita directamente a una acción desde la disciplina; fundamentalmente desde el desarrollo de una ética profesional.

Violeta Núñez (2007) plantea la definición expuesta anteriormente, considerando la posibilidad de construir una Educación Social como alternativa al neohigienismo, entendiendo como tal a “esta vigilancia posmoderna en la que se encabalga el retorno al modelo higienista, reinscribiéndose en las nuevas coordenadas de la globalización (...) Las nuevas modalidades producen, en primer lugar, la redefinición de las instituciones sociales y, simultáneamente, de los profesionales que en ellas trabajan, tutorizados por los protocolos”.

La autora plantea que “el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y actuar más allá (y más aquí) de la escuela (...) requiere de otros partenaires a fin de poder centrar su función”. (Núñez V; 2007: 02). En este sentido, la inclusión de la figura de los Trabajadores Sociales en el ámbito de Secundaria, en particular en las Aulas Comunitarias, contribuye a la integración de estos “otros partenaires”, como fundamentales en el escenario actual de intervención en educación desde su especificidad.

En este contexto actual de crisis en la Educación Media, de auge de las políticas de inclusión educativa focalizadas, ha posibilitado la incorporación de que los Trabajadores Sociales en los equipos que gestionan las aulas. Entendemos esto como una oportunidad para convocar a los profesionales a una discusión más amplia acerca de la situación de la educación en nuestro país, una discusión en términos de democratización de la educación más que de inclusión educativa. Enfatizando en el derecho que es del sujeto, de acceso a la educación, de la posibilidad real de que pueda transitar y permanecer en ella; hablamos entonces de democratización de la educación y por ende de las propuestas educativas. He aquí la pertinencia del aporte del Trabajo Social para hacer de la igualdad un principio en educación, pensar y aportar desde la acción en educación en términos de Derechos Humanos tal como se establece en el Código de Ética Profesional un “Compromiso con el pleno desarrollo de los Derechos Humanos de individuos, grupos y otros colectivos, reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y otros acuerdos internacionales derivados o complementarios de la misma”. (Artículo 3; Código de Ética Profesional; (2000).

El aporte del Trabajo Social desde las Ciencias Sociales, resulta fundamental si tenemos en cuenta que una conceptualización acerca de educación “esta vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções ao respeito do homem da sociedade e da história. (...). De modo que não basta dedicar-se com afinco, à atividade educativa. È preciso saber- e certamente, hoje, isto não é nada fácil- com que objetivos mais gerais se articula esta atividade” (Tonet, I. ;2012:24).

Consideramos finalmente, que éste ámbito de intervención en educación abre las puertas para una intervención de la profesión posibilitando el desarrollo de sus dimensiones constitutivas, reconociendo en la actualidad la primacía en el desarrollo de la dimensión socio-pedagógica y asistencial; desafiando a los

profesionales a un mayor desarrollo de la dimensión investigativa a fin de realizar aportes desde su especificidad de saber desde las Ciencias Sociales. Por otra parte, reconocemos la transversalización en las prácticas de la dimensión ético-política en el intento permanente de cristalizar la transformación social. “Las Ciencias Sociales, orientadas a una práctica transformadora, generan una ruptura epistemológica y analítica que encuentra su sentido en relación a una ruptura emancipadora” (Rebellato; J.L.; 2009: 244).

Quizás, debemos “entender a la educación como un arte que no se restringe a una pura adquisición de conocimientos, sino que atañe a la transformación del ser.”

(Estanislao Antelo)

5.2 Bibliografía Consultada

Acosta, Luis Eduardo. (1997) "Modernidad y Servicio Social. Un estudio sobre la génesis del Servicio Social en el Uruguay". Disertación presentada al Curso de Maestrado de la Escuela de Servicio Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Agosto de 1997.

Aristimuño, Adriana y De Armas, Gustavo. (2012). "*La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*". UNICEF. Montevideo Uruguay.

Bentos, Leo et al. (2005) "Interdisciplinariedad en la educación formal: situación actual, perspectivas y propuesta." en *Revista Regional de Trabajo Social*, año XIX, Nº 33, 2005. pp. 53-59.

Bentos, Leo y Menza Gilda y Nuñez, Inés. "Educación y Servicio Social", publicado en las memorias del V Congreso Nacional de Trabajo Social: "*Demandas y oportunidades para el trabajo social. Nuevos escenarios y estrategias*" 5 al 7 de Agosto de 1993, pp. 103-120.

Boffano Botta, M^a. S. (2012). "La Práctica Profesional de Docentes de Secundaria y su concepción de Riesgo Social. Una Mirada al Programa Aulas Comunitarias.". Monografía de Grado. Montevideo, Uruguay.

Carballeda, A. (2006) "El Trabajo Social desde una Mirada Histórica centrada en la Intervención: del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad" Espacio Editorial. Argentina.

Código de Ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay (2000) Montevideo, Uruguay.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989) Naciones Unidas.

De Armas, G. Retamoso, A. (2010) "La universalización de la educación media en Uruguay: Tendencias, asignaturas pendientes y retos futuros" Unicef. Montevideo, Uruguay.

De Martino, M. (2001) "Procesos Familiares e Intervenciones Técnicas". Ficha Material de Apoyo. Centro de Formación y Estudios del INAME.. Montevideo, Uruguay.

De Martino, Mónica (2002). "*Perspectivas teórico-metodológicas para el análisis de la intervención técnica en procesos familiares*". En: Serie documentos de trabajo. Documento Nro. 20. DTS, FCS. Montevideo, Uruguay.

Fernández Tabaré., Alonso C. “Dos modelos de inclusión educativa: Programa Aulas Comunitarias y Plan de formación Profesional Básica en Uruguay 2007-2011 en *Revista Uruguaya de Ciencia Política - Vol. 21 N°1 - ICP – Montevideo*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499008>

Fernández, Tabaré y Bentancur, Nicolás. (2008) “La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, vol 6, num. 4.

Frigerio Graciela (2009) “Obstinaciones Duraderas” en “Educación Social. Acto Político y Ejercicio Profesional” Memorias del Encuentro Regional de Educación Social / Asociación de Educadores Sociales del Uruguay Octubre de 2008; Montevideo, Uruguay. Agosto de 2009. Tradinco S.A.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, ed. (2010) “Educar: saberes alterados”. Buenos Aires: Clacso.

García Espíndola Adriana (2002) “Dimensiones y principios en Trabajo Social: Reflexiones desde la Intervención Profesional” en “*Temas de Trabajo Social*”. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR.

Iamamoto Marilda (2000) “El Servicio Social en la Contemporaneidad: trabajo y formación profesional”.. Cortez Editora. São Paulo

Iamamoto, M. e Carvalho, R. (1984). *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*. Cortez/Celats. São Paulo

Leopold, Sandra (2002) “Tratos y Destratos: Políticas públicas de atención a la infancia em el Uruguay (1934-1973)” Tesis de Maestría em Servicio Social. UDELAR-UFRJ Montevideo, Uruguay.

Mancebo, M^a Esther y Goyeneche, Guadalupe “*Políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*”, presentación en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Setiembre de 2010.

Mancebo, M^a Esther y Monteiro, Lucia. (2009) "El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* [on line]vol.7 num. 4. 2009. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art14.htm> [fecha de acceso: Setiembre de 2014]

Meirieu, Philippe. (1998). "*Frankensteir educador*". Barcelona: Laertes.

Montaño, C. (1998) La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción. Cortez Editora. 1998. Brasil

Núñez, Violeta (2001) "Reinventar el Vínculo Educativo: aportes de la Pedagogía social y del Psicoanálisis". Barcelona. Gedisa

Núñez, Violeta (2007) "Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos". Barcelona. (Conferencia)

Núñez, Violeta (2013) "La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social". Barcelona: Gedisa.

Rebellato, J.L. (2009) "Ética y Práctica Social" EPPAL. Montevideo. Uruguay.

Rivero S., Vecinday L. (2005) "Definiciones estratégicas y modalidades de intervención en Trabajo Social". Material elaborado para el curso de Educación Permanente de Graduados, UDELAR Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay.

Tonet, Ivo (2012) "*Educacao contra o Capital*". Instituto Lukács, Sao Pablo, Brasil.

Unicef (2002) 5to. Encuentro Nacional de Educadores Sociales. Propuestas educativo-sociales hacia la integración social de niños, niñas y adolescentes. Montevideo: Unicef.

Unidad Coordinadora del Programa de Aulas Comunitarias, Sistematización de Jornada de Equipos socio educativos del PAC, Julio de 2013. "El Sentido del rol". Sin editar.

Viñar, Marcelo. (2009) "*Mundos Adolescentes y vértigo civilizatorio*". Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay

Viscardi, N., Alonso N. (2013) "Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianeidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en el Uruguay." Empresa Gráfica Mosca. Montevideo, Uruguay.

Fuentes Documentales:

ANEP-MIDES (2008). "El Programa de Aulas Comunitarias: miradas complementarias". Montevideo: MIDES.

ANEP, MIDES. "*Cuadernos de Trabajo N°2 Programa Aulas Comunitarias. Construcción de saberes y experiencias para el trabajo en el aula y en las Aulas*" Montevideo: MIDES.

Menza, Gilda; Faillace, Mónica; Bentos, Leo y Vidal, Camila. "Equipos Multidisciplinarios origen, evolución y aportes Proyectos y Programas en el Marco de las Reformas de Consejo de Educación Secundaria 1994-2009". (2012) [on line] (fecha de actualización: 14 de Junio de 2013) Disponible en:
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=6386:equipos-interdisciplinarios&catid=35&Itemid=60 [acceso: Noviembre de 2014]

Términos de Referencia del llamado a Licitación Pública N°8/10; 2010: CES, ANEP, MIDES.

Sitios Web

www.ces.edu.uy / Consultado Diciembre 2014

www.fcs.edu.uy. Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales (2009)/ Consultado Mayo 2015

www.mides.gub.uy / Consultado Febrero 2015.

www.parlamento.gub.uy . Ley General de Educación (2008). / Consultado Diciembre 2014